

НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ЛЕКТОРАТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Ирэн Шарапова

**КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМЫЕ И КОММУНИКАТИВНО
НЕЗНАЧИМЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ
В РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
ШКОЛ С ЭСТОНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

Магистерская работа

Научный руководитель: доцент О. Бурдакова (PhD)

НАРВА 2014

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

/töö autori allkiri/

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	5
1.0. Обоснование выбора темы.	5
2.0. Цели и задачи исследования.	5
3.0. Объект и предмет исследования.	6
4.0. Методы исследования.	7
5.0. Актуальность и новизна.....	7
6.0. Структура работы.	8
7.0. Апробация работы.	9
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	10
1.0. Ошибка как естественное явление новой продуктивной деятельности.	10
2.0. История изучения ошибок в иностранной речи учащегося.	11
2.1. Истоки исследования ошибочных действий в речи на иностранном языке.	11
2.2. К истории способов исправления ошибочных действий в иностранной речи учащегося.	14
2.3. Исследование интерференции как основной причины возникновения ошибок в речи на иностранном языке.	16
2.4. Создание типологии ошибок как насущная задача теории ошибок.	18
2.4.1. Типология ошибок, допускаемых в речи на русском языке как родном.	20
2.4.2. Типология ошибок, допускаемых в речи на РКИ.	20
3.0. Выводы.	23
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АНАЛИЗА	25
1.0. Письменные работы учеников как источник материала исследования.	25
1.1. Характеристика группы участников исследования (авторов письменных работ).	25
1.2. Характеристика письменных работ.	26
2.0. Краткий обзор типов грамматических ошибок в письменной продуктивной речи учащихся.	27
3.0. Выводы.	28
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ.....	30
1.0. Словообразовательная ошибка как вид грамматической ошибки.	30
2.0. Словообразовательные ошибки в русской речи эстонских учащихся.	31
2.1. Квантитативный анализ словообразовательных ошибок.	31

2.2. Интерпретация ошибочного словообразования.	32
3.0. Выводы.	34
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ	36
1.0. Морфологическая ошибка как вид грамматической ошибки.	36
2.0. Морфологические ошибки в русской речи эстонских учащихся: квантитативный анализ.	39
3.0. Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения.	41
3.1. Роль существительного в речи.	41
3.2. Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения в речи носителей русского языка.	42
3.3. Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения в русской речи эстонских учащихся.	43
3.3.1. Итерпретация морфологических ошибок, связанных с отклонениями от нормы в родовой характеристике имени существительного.	44
3.3.2. Интерпретация морфологических ошибок, связанных с использованием указательного местоимения вместо личного.	45
3.3.3. Интерпретация морфологических ошибок, связанных с ненормативным образованием падежных форм в парадигме множественного числа имени существительного.	46
4.0. Морфологические ошибки в образовании и употреблении глагольных форм.	46
4.1. Роль глагола в речи.	46
4.2. Морфологические ошибки, связанные с образованием и употреблением глагольных форм, в речи носителей русского языка.	47
4.3. Морфологические ошибки, связанные с образованием и употреблением глагольных форм, в русской речи эстонских учащихся.	50
4.3.1. Ненормативное образование личных форм глагола.	51
4.3.2. Употребление инфинитива вместо личной формы глагола.	53
4.3.3. Употребление одной видо-временной формы глагола в контексте другой.	53
4.3.4. Употребление глагола в одной временной форме вместо другой и необоснованное использование глагола-связки.	54
4.3.5. Смещение в употреблении глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения.	55
5.0. Выводы.	56
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ	58
1.0. Синтаксическая ошибка как вид грамматической ошибки.	58
2.0. Нарушение норм предложного управления и нарушения в употреблении предлогов — частотная синтаксическая ошибка.	59
2.1. Мена предложного и беспредложного управления и вариантность в выборе предлога как активные тенденции современной русской грамматики.	59

2.2. Планомерная работа по изучению предлогов в школьном курсе РКИ (по ГУП–2011).	60
2.3. Ошибки в выборе предлогов / отказ от использования предлогов в русской речи эстонских учащихся: количественный анализ и интерпретация ошибочного употребления предлогов.	60
2.4. Системные причины ошибочного употребления предлогов в русской речи эстонских учащихся.	65
3.0. Нарушение норм беспредложного управления в русской речи эстонских учащихся.	66
4.0. Нарушение норм согласования в русской речи эстонских учащихся.	66
5.0. Нарушение порядка слов в русской речи эстонских учащихся.	67
6.0. Выводы.	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
RESÜMEE	71
ЛИТЕРАТУРА.....	72
Приложение 1. Типология ошибок в речи учащихся (по ФИПИ)	84
Приложение 2. Типология ошибок в речи учащихся (по Л. О. Бутаковой) ..	85
Приложение 3. Типологии ошибок в речи учащихся (по О. А. Лазаревой) ..	86
Приложение 4. Сканированные оригиналы ученических работ.....	87
Приложение 5. Дигитальная форма ученических работ.....	151

ВВЕДЕНИЕ

1.0. Обоснование выбора темы.

Ни для кого не секрет, что в последние десятилетия были пересмотрены цели обучения иностранным языкам в школе, и главной стратегической целью была признана «практическая»¹ — «овладение языком как средством общения» (Азимов, Щукин 2009: 172). В реальной практике обучения иностранным языкам это привело к другой крайности — отказу от письма или явному пренебрежению письмом как видом речевой деятельности на уроке. Между тем, общение, как известно, протекает не только в устной, но и письменной форме, а с развитием информационных технологий общение на иностранных языках в письменной форме может быть / стать даже более реальным и востребованным, чем в устной.

При изучении любого иностранного языка в устной и письменной речи неизбежно возникают ошибки. При этом в методике обучения русскому языку как иностранному противопоставляют коммуникативно незначимые и коммуникативно значимые ошибки (под последними понимается «коммуникативно значимое нарушение, существенно ухудшающее восприятие и понимание речи или отдельного высказывания» (Епихина 2014: 17)). Коммуникативно значимые ошибки (языковые и / или социокультурные) характеризуются тем, что ведут к сбою коммуникативного акта. Как справедливо замечают современные методисты, простого исправления данных ошибок (знакомства учеников с правильным вариантом) недостаточно, требуется анализ возникновения этих ошибок (Епихина 2014: 7–8; Копыловская 2005).

2.0. Цели и задачи исследования.

Цель работы: описать коммуниктивно значимые / незначимые ошибки, возникающие в письменных текстах, созданных учащимися 9–12-х классов на

¹ Согласно ГУП–2011 ЭР, основной целью обучения языкам является успешная коммуникация на изучаемом языке. Успешность коммуникации обусловлена достижением коммуникативных целей, т. е. адресант может использовать язык для реализации своих намерений, адресат — правильно декодировать сообщение: «Умение правильно выражать себя, понимать и создавать тексты является условием успешного общения на иностранных языках» (RT 2011: 3).

русском языке как иностранном (далее — РКИ), и объяснить причины их появления.

Для достижения цели в процессе работы необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) опираясь на научную и методическую литературу, дать обзор типологии ошибок, допускаемых в речи на иностранном языке;
- 2) проанализировать письменные тексты, созданные учащимися 9–12-х классов на уроках РКИ за 3 месяца обучения, собрать банк ошибок и классифицировать ошибки, допущенные учащимися с точки зрения стратификации грамматического уровня языковой системы;
- 3) классифицировать ошибки с точки зрения их коммуникативной значимости;
- 4) выявить и описать причины возникновения ошибок в продуктивной письменной русской речи эстонских учащихся.

3.0. Объект и предмет исследования.

Объектом исследования являются письменные тексты на РКИ учащихся 9–12-х классов.

Письмо (как результат письменной продуктивной речевой деятельности) оказывается не только удобным для анализа коммуникативно значимых и незначимых ошибок, но и является своего рода индикатором возникновения коммуникативно значимых / незначимых ошибок в устной речи учащихся. Поясним, почему. В сравнении с говорением письмо, как известно, характеризуется:

- а) более высокой степенью продуманности;
- б) возможностью перечитать, проверить и исправить высказывание;
- в) более тщательным грамматическим оформлением (из-за невозможности использования экстралингвистических средств).

Сказанное позволяет допустить, что коммуникативно значимые / незначимые ошибки, появляющиеся в продуманной, спланированной письменной продуктивной речи, с большой долей вероятности будут проявляться и в устной речи учащихся.

Исходя, с одной стороны, из удобства, а с другой — из того «прогнозного» потенциала, который скрыт в ошибках, допущенных в письменной речи, для решения задачи выявления и анализа типичных ошибок в русской речи учащихся

9–12-х классов школ с эстонским языком обучения мы выбрали письменные работы учеников, содержащие результаты их продуктивной деятельности.

Предмет исследования — грамматические коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки. В предлагаемой работе не рассматриваются графические, орфографические и лексические ошибки.

4.0. Методы исследования.

Основными методами исследования являются:

- 1) анализ литературы по выбранной теме, обобщение сложившейся в изучении ошибок в речи на иностранном языке традиции;
- 2) классификация ошибок;
- 3) анализ ученических письменных текстов;
- 4) методы обработки и интерпретации данных.

5.0. Актуальность и новизна.

Результаты государственного экзамена по РКИ в Эстонии высоки. В 2013 году средний балл составил 78,2 % (*Kasuri 2013: 2–3*), если принимать во внимание только экзаменационные работы выпускников 2013 года (т. е. без учета ранее закончивших и пересдающих), результаты несколько ниже — 75,05 % (*Innove 2013*). Наряду с такими высокими результатами экзаменов (объясняемыми в том числе и тем, что данный экзамен в большинстве случаев выбирают выпускники эстонских школ, являющиеся выходцами из двуязычных / русскоязычных семей) существует и некоторое опасение, что «заместительный билингвизм» (*Моисеенко, Замковая 2011: 529*) ведет к возникновению ошибок в речи учеников, поскольку они получают образование на эстонском языке. При этом если типичные ошибки в письменной русской речи детей-билингвов получают освещение в научной литературе (см., например, *Моисеенко, Мальцева-Замковая 2009; Моисеенко, Мальцева-Замковая 2010*), то ошибки в русской речи эстонских учащихся, изучающих РКИ, фактически не исследуются. Между тем «ошибка — это одно из важнейших вспомогательных средств овладения языком. Ошибки дают ключ к пониманию механизма овладения языком, поскольку позволяют определить, на каком этапе порождения высказывания происходит сбой, вызван ли сбой интерференцией языков, возможны ли подобные ошибки в речи носителей языка» (*Ермакова 2012: 34*). Неслучайно в последнее время в связи с осознанием важности сбора ошибок «как в конкретной ситуации обучения (для одной группы и одного преподавателя), так

и для моделирования процесса овладения языком в принципе» (Ермакова 2012: 36) создаются корпуса ошибок (прежде всего в речи учащихся, изучающих английский язык как неродной): описание соответствующих корпусов см. в (Ермакова 2012: 39).

Собирание банка ошибок в русской речи эстонских учащихся — актуальная и не решенная пока задача практики преподавания РКИ.

Известно, что в современной методике преподавания РКИ преподавателями созданы личные картотеки ошибок для англо-, франко-, немецкоговорящих (и др.) инофонов, ставшие основой для теоретического осмысления ошибок (Вагнер 2001: 7; Жендаренко 2013; Игнатьева 2006; Рогозная 2003). Можно предположить, что такие личные картотеки ошибок имеются и у преподавателей РКИ Эстонии, однако на данный момент в Эстонии не существует общего реестра грамматических коммуникативно значимых / незначимых ошибок, обусловленных родным языком учащегося. Собрание банка типичных грамматических ошибок и их классификация позволит разработать основные принципы создания такого реестра, основой для построения которого могут стать письменные и устные тексты, создаваемые учениками в рамках международного государственного экзамена по РКИ (ТРКИ).

6.0. Структура работы.

Данная работа состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и 5 приложений.

В первой главе представлены теоретические предпосылки исследования: на основе анализа литературы по «ошибкологии» дано определение ошибки как нормального явления новой продуктивной деятельности человека; описано изменение отношения методистов к фактам ошибок в речи учеников и эволюция способов исправления ошибок (связанная со сменой методов преподавания иностранных языков), рассмотрена межъязыковая и внутриязыковая интерференции как причины возникновения ошибок в речи на иностранном языке; описаны подходы к типологии ошибок, возникающих в речи на родном и иностранном языке.

Вторая глава носит методический характер: содержит информацию об объекте исследования, т. е. ученических письменных работах, форме проведения письменных работ и т. д. — описывает методику собирания данных и представляет предварительную классификацию выявленных в работах ошибок.

В третьей главе описаны и проанализированы словообразовательные ошибки, встречающиеся в письменных работах учащихся 9–12-х классов, дана количественная и качественная характеристика словообразовательных ошибок, предложена интерпретация ошибок.

Четвертая глава представляет собой описание и анализ морфологических ошибок, связанных с ненормативным образованием и употреблением форм имени существительного, местоимения и глагола

Синтаксические ошибки, связанные с нарушением норм согласования и управления, рассмотрены в пятой главе. Особое внимание уделено анализу ошибочного употребления предлогов в русской письменной речи эстонских учащихся.

7.0. Апробация работы.

Предварительные результаты анализа ошибок были представлены автором работы в докладе на XIII Международной студенческой конференции, прошедшей в Нарвском колледже Тартуского университета 25–27 апреля 2013 года (*Šarapova 2013: 66*).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.0. Ошибка как естественное явление новой продуктивной деятельности.

Ошибка, как известно, может встретиться в любой области деятельности человека, появление ошибок в процессе овладения новыми видами деятельности — нормальное явление. Представление о том, что «ошибки неизбежны» (Епихина 2014: 15) и признание их нормальным явлением характерно не только для современной науки, но и для русской лингвокультуры в целом; «русский менталитет более склонен к принятию ошибки <...>, следуя ему, получается, что отклонение от нормы и правильности не критично, а, соответственно, допустимо» (Епихина 2014: 16). К такому заключению пришла Е. М. Епихина в результате анализа частотных русских пословиц и поговорок об ошибках типа *Кто не работает, тот не ошибается, На ошибках учатся, Кто не ходит, тот и не падает, Конь о четырех ногах, и тот спотыкается* и др. (Епихина 2014: 15).

Неудивительно, что изучение иностранного языка сопряжено с таким понятием как ошибка. В практике изучения иностранного языка (далее — ИЯ) ошибкой обычно называют «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм» (Азимов, Щукин 2009: 182).

Изучению ошибок в самых разнообразных видах продуктивной человеческой деятельности и работе прежде всего по предотвращению их возникновения, а не составлению правил или руководств по той или иной продуктивной деятельности в настоящее время уделяется большое внимание (Марьянович, Князькин 2009: 12; Шевнин 2009: 110–116). Активное изучение ошибок в различных сферах деятельности, возможно, в недалеком будущем приведет к появлению единой теории ошибок и выделению ее в особую научную дисциплину, название которой уже обсуждается в науке: в качестве «рабочего» для такой новой области человеческого знания об ошибках предлагается термин «эрратология» (Шевнин 2009: 110–116).

2.0. История изучения ошибок в иностранной речи учащегося.

2.1. Истоки исследования ошибочных действий в речи на иностранном языке.

Впервые речевые ошибки попали под пристальное внимание ученых в конце XIX в. (Ермакова 2012: 36; Казанская 1998). Один из первых списков оговорок как ошибочных речевых действий человека был создан в 1895 г. двумя учеными — Р. Мерингером и К. Майером, которые «собрали много примеров (оговорок — *И. Ш.*) и просто описали их» (Фрейд 1999) с психологической точки зрения: классифицировали речевые искажения, вызванные оговорками, наметив, таким образом, для дальнейших исследователей путь к объяснению причин возникновения оговорок, случайности / неслучайности замены одного слова другим (Фрейд 1999).

Отметим, что эти ранние классификации строились на материале наблюдений за ошибками в речевой деятельности говорящих на родном языке. История исследования ошибок, допускаемых говорящими при овладении ИЯ, сложилась иным образом.

В 1960–1970-х гг. в западном языкознании возникает новое направление, получившее название «анализ ошибок» (*EA — errors analysis*). У истоков этого направления лингвистики стоял Х. Джордж, который занимался проблемами преподавания английского языка как иностранного и предложил использовать при анализе ошибок «понятие “черного ящика” (*black box*)». По словам Х. Джорджа, обучающийся получает знания об английском языке от своего преподавателя или из учебника: это то, что можно назвать “входом” (*input*). В свою очередь, обучающийся производит устную или письменную формы речи: это то, что можно назвать “выходом” (*output*) со стороны обучающегося. В тех случаях, когда появляется нежелательная форма (*an unwanted form*), не предусмотренная материалом, можно говорить о появлении ошибки. В этом случае интерес должны представлять промежуточные механизмы, вызвавшие эту ошибку. Именно анализ различий на входе и выходе может дать положительную информацию о природе и способе функционирования таких отклонений» (Шевнин 2004: 36). Анализ ошибок в 1970-е гг. приводит ученых к мысли о необходимости «создания такой отрасли лингвистики, которая занималась бы только проблемой анализа ошибок [Nickel, 1973]. Данная отрасль носила название *Fehlerkunde* (в работах на русском языке она упоминается как „ошибкология“) и

могла быть эволюционной, описательной, индуктивной и дедуктивной» (Епихина 2014: 18).

Значительную роль в развитии теории ошибок сыграло появление в 50-х гг. XX в. контрастивной грамматики, толчком для развития которой, как известно, послужили достижения сравнительно-исторического языкознания². На современном этапе развития языкознания преподавание любого ИЯ опирается на контрастивную грамматику. Ошибки в иностранной речи учащихся при таком подходе объясняются межъязыковой интерференцией (подробнее о которой см. Раздел 2.3. настоящей главы), а анализ ошибок строится исходя из родного языка обучаемого с обязательным указанием различий в использовании языковых конструкций в родном и изучаемом языках.

Однако контрастивное исследование языков, хоть и дает ключ к разгадке многих ошибок в речи на ИЯ, не способно объяснить возникновение всех без исключения ошибок при изучении ИЯ — ошибки в иностранной речи учащихся закономерно становятся объектом изучения психолингвистов.

С. П. Кордер обратил, в частности, внимание на то, что в речи учащихся на ИЯ встречается «ошибка (оплошность), представляющая собой отклонение от нормы в потоке речи вследствие усталости, рассеянности и т. п., когда возможна самокоррекция ошибки со стороны участников общения» (Азимов, Щукин 2009: 182–183), и предложил называть такого типа ошибки термином *mistake* (в отличие от других ошибок, именуемых термином *error*) (Азимов, Щукин 2009: 182–183). Кроме того, ученый считал, что существует некий метаязык (*interlanguage*) учащегося при использовании иностранного языка. С помощью метаязыка учащийся начинает создавать грамматический строй нового изучаемого языка, опираясь на грамматику ранее изученных языков. На определенном этапе обучения этого достаточно, чтобы коммуникация была успешна. Развитие метаязыка необходимо для овладения нормами грамматического строя языка, и в этом овладение новым (следующим) ИЯ сродни овладению ребенком родным языком: методом проб и ошибок. С. П. Кордер отмечал, что в случае обнаружения удачной конструкции высказывания, ведущего за собой реализованный коммуникативный акт, учащийся стремится к частому ее использованию (т. е. создаются собственные клишированные /

² Объектом изучения сравнительно-исторического языкознания являются родственные языки (Топоров 1990: 486); основы его были заложены еще в XIX в. в ставших классическими работах Ф. Боппа, Я. Гримма, Р. Раска и А. Х. Востокова (Кондрашов 1979: 39).

подобные высказывания по аналогичной конструкции), что ведет к уменьшению ошибок (*Corder 1967: 161–167*).

Названные работы положили начало серьезному разностороннему изучению ошибок в речи на ИЯ и во многом определили развитие теории ошибок. К настоящему времени об ошибках в английской речи иностранных учащихся накоплено много данных, и в 1986 г. выпущен словарь частотных ошибок на базе письменных тестов TEFL «Longman Dictionary of Common Errors» (авторы — Д. Хитон, Н. Тертон), содержащий 1 700 статей и включающий типичные ошибки / правильные примеры результатов письменной речевой деятельности вне зависимости от родного языка и страны проживания на уровне *Intermediate*, B1–B2 (*Heaton, Turton 1986: v*). Второе издание этого словаря (1996 г.) содержит уже 2 500 статей (10 000 000 слов) Британского национального корпуса, которые представлены типичными ошибками студентов более чем из 70 стран. Ошибки, отмеченные в первом издании и не зафиксированные впоследствии, удалены из второго издания как неактуальные (*Heaton, Turton 1996: v*).

Однако, несмотря на значительные достижения в исследовании ошибок, в теории ошибок остается еще очень много вопросов. А. Б. Шевнин так определяет «круг интересов исследователей и совокупность проблем, которые предстоит решить в дальнейших лингвистических и / или психолингвистических исследованиях по эрратологии с акцентом на эффективность изучения и усвоения иностранного языка:

- соотношение материала на входе и приеме; механизмы, обеспечивающие более эффективный прием поступающей информации;
- анализ источников материала на входе в дополнение к материалу, предоставляемому учителем или учебниками;
- контрастивное изучение материала на входе и выходе с последующей коррекцией входа;
- изучение вербального взаимодействия говорящих на иностранном языке;
- изучение социолингвистических факторов, способствующих усвоению иностранного языка;
- анализ процесса усвоения иностранного языка и личности, изучающей иностранный язык;

- анализ роли учителя и учебных пособий в изучении иностранного языка с целью исключения ошибок, являющихся причиной переноса в обучении (transfer of teaching)» (Шевнин 2004: 40).

2.2. К истории способов исправления ошибочных действий в иностранной речи учащегося.

Внимание к ошибкам и способы исправления ошибок в иностранной речи учащихся и в российской, и в зарубежной методике преподавания ИЯ тесно связаны с используемым в практике преподавания методом обучения и неоднократно менялись в зависимости от того, какой из методов преподавания оказывался ведущим. Проследим историю смены методов обучения и приемов исправления ошибочных действий учеников (см. *Таблицу 1*).

Таблица 1

Периодизация методов обучения ИЯ и способы исправления ошибок

Период	Метод обучения	Способ исправления ошибок
XVII–XIX вв.	грамматико-переводной	объяснение грамматики на языке информанта; исправление всех ошибок; санкции при возникновении ошибок; при неспособности учащегося исправить свою ошибку преподаватель дает правильный вариант
2-я пол. XIX в.	прямой	без опоры на родной язык учащегося; грамматическая правильность речи достигается за счет моментальной реакции на ошибку со стороны преподавателя
начало XX в.	лабораторный, экскурсионный	без опоры на родной язык учащегося; ошибки не исправляются, поскольку считается, что это вызывает снижение мотивации
1947 г.	сознательно-сопоставительный	с опорой на язык информанта + контрастивная грамматика; задания выполняются по инструкции (алгоритму), исправление ошибок осуществляется за счет анализа «сбоя» при выполнении инструкции
60-е годы XX в.	сознательно-практический	с опорой на родной язык учащегося + контрастивная грамматика; ошибки исправляются самим учащимся при указании со стороны преподавателя на зону ошибки (правило учащийся должен вспомнить сам)
нач. 70-х гг. XX в.	аудиовизуальный аудиолингвальный	без опоры на родной язык учащегося; ошибки «искореняются» за счет дриллинга
70–80-е гг. XX в.	интенсивные	без опоры на родной язык учащегося; ошибки допустимы, главное — добиться цели коммуникации; исправление ошибок осуществляется, если не мешает коммуникации
конец XX в.	коммуникативный	с опорой на родной язык учащегося + контрастивная грамматика; исправление ошибок не является первостепенной задачей преподавателя

Начиная с XVII в. основным методом обучения РКИ являлся грамматико-переводной (Щукин 2004: 107–118). Для этого метода характерно пристальное внимание к изучению грамматики и переводу литературных произведений,

возникающие ошибки исправляются сразу если не учеником, то учителем (Рахманов 1972: 17–19). Этот метод использовался до XIX – начала XX столетия.

Во второй половине XIX в. наравне с грамматико-переводным методом начинают использовать прямой (Щукин 2004: 107–118). Характерной особенностью прямого метода является диалог «учитель — ученик» на ИЯ. В основе этого метода — ассоциативное поведение учащихся в различных ситуациях, грамматические правила не вводятся, перевод не допускается (Рахманов 1972: 40–89). Ошибки, как правило, фонетические, учащийся старается исправить сразу, имитируя речь преподавателя.

После 1917 г. особую популярность приобретают первые интенсивные методы обучения: лабораторный и экскурсионный (Щукин 2004: 107–118), которые являются разновидностью прямого метода обучения ИЯ.

Сознательно-сопоставительный метод начинает использоваться после 1947 г. (Щукин 2004: 107–118). Ошибки при реализации этого метода разъясняются с опорой на родной язык ученика, в этом методе использованы достижения контрастивной грамматики (Рахманов 1972: 265–271).

В 60-х гг. XX в. Б. В. Беляев предлагает при изучении ИЯ пользоваться сознательно-практическим методом (Щукин 2004: 107–118). Обучение ведется всем четырем видам речевой деятельности. Ошибки исправляются с опорой на родной язык учащихся. Родной язык используется и как средство контроля (Рахманов 1972: 260–264).

В начале 70-х гг. XX столетия в России начинают вводить аудиовизуальный метод обучения. Для этого метода характерна коммуникативная направленность и ситуативность, широкое использование наглядности, ставка на устную речевую деятельность (далее — РД), которая опережает остальные виды. Поскольку в этом методе применяются приемы механического заучивания, ошибки исправляются сразу. Родной язык учащихся на занятиях не используется, равно как и перевод (Рахманов 1972: 199–206).

В это же время учителя берут на вооружение и аудиолингвальный метод (Щукин 2004: 107–118). Он также предполагает устное опережение материала. Поскольку материал в высокой степени структурирован, содержит готовые модели РД, то и контроль достаточно жесток. В этом методе используется дриллинг, т. н. «натаскивание» (Рахманов 1972: 172–199).

70–80-е гг. прошлого столетия было временем расцвета различного вида интенсивных методов обучения, таких как «метод активизации резервных

возможностей обучаемого, эмоционально-смысловой метод, суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых, метод погружения, гипнопедия, ритмопедия, курс речевой адаптации и др.» (Щукин 2004: 107–118).

Конец XX в. ознаменовался возникновением коммуникативного метода обучения (Щукин 2004: 107–118), в котором широко применяется дискурс, а ошибки исправляются после того, как учащийся реализует минимальную языковую единицу — предложение. Делается это исходя из родного языка ученика и контрастивной грамматики.

В реальной педагогической деятельности используются приемы всех перечисленных методов обучения. Выбор приемов зависит от профессионализма преподавателя, его уровня владения языком учащихся, а также от индивидуальных особенностей учащихся, уровня языковой группы и многих других факторов.

2.3. Исследование интерференции как основной причины возникновения ошибок в речи на иностранном языке.

Во второй половине XX в. в научный обиход вводится понятие «интерференция». Первоначально этот термин появляется в работах У. Вайнрайха, исследователя РД билингвов. Интерференция, по мнению У. Вайнрайха, — «**вторжение** норм одной системы в пределы другой» (Вайнрайх 1972: 25–60). У. Вайнрайх различает следующие виды интерференции:

- фонетическая (отклонения, проявляющиеся в восприятии и воспроизведении звуков);
- грамматическая (грамматический строй одного языка переносится на второй и вызывает нарушение норм второго языка);
- лексическая (является основой заимствований) (Вайнрайх 1972: 25–60).

При этом У. Вайнрайх указывает на возникающие под воздействием одного языка в речи говорящего отклонения от норм в любом другом языке, т. е. чем большим количеством языков владеет человек, тем чаще будет проявляться интерференция.

Э. Хауген, исследуя РД билингвов, пришел к выводу, что интерференцией является **наложение** двух языковых систем, например, подстановка звуков родного языка в речь на иностранном языке (Хауген 1972: 61–80). В отличие от У. Вайнрайха, Э. Хауген указывает на необходимость анализа явления интерференции: поскольку интерференция — отклонение от нормы, в этом

анализе следует обратить внимание на то, соблюдаются ли говорящим нормы родного языка или интерференция связана с отклонениями от норм родного языка.

В. Ю. Розенцвейг отмечает развитие формирования теории языковых контактов (*Розенцвейг 1968*) и обращает внимание на противопоставление интерференции и конвергенции двух контактирующих языков. Если описание процессов контактирующих языков относится к настоящему и будущему, то мы имеем дело с интерференцией, если же мы рассматриваем влияние контактирующих языков в прошлом, то речь идет о конвергенции. В качестве примера конвергенции можно привести эст. *uulits*³; примерами интерференции может служить эст. *tränt*⁴.

На данный момент под интерференцией понимают «воздействие системы одного языка (родного или иностранного) на овладение иностранным языком» (*Азимов, Щукин 2009: 195*) и «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка» (*ЛЭС 1990: 197*). В. А. Виноградов считает, что процесс интерференции проявляется в ошибках при использовании ИЯ (*ЛЭС 1990: 197*). Различают два вида интерференции:

- 1) межъязыковая (интерлингвальная) — родной язык оказывает влияние на изучаемый ИЯ⁵, а также первый ИЯ оказывает влияние на второй изучаемый ИЯ⁶;
- 2) внутриязыковая (интралингвальная) — ИЯ 1 оказывает влияние на ИЯ 1 (*Азимов, Щукин 2009: 195; Костомаров, Митрофанова 1990: 118–119*). В данном случае имеется в виду перенос одного правила на слова одной категории внутри изучаемого ИЯ (например, *rose — roses*,

³ Устар.; заимствовано из русского языка (*улица*) «"uulits" on Vene laensõna» (*Aavik 1919: 6*). В процессе заимствования слово утратило флексию женского рода (категория рода отсутствует в эстонском языке), склоняется по правилам эстонского языка.

⁴ «Ерунда, сор»; заимствовано из русского языка (*дрянь*) «Sukeldujad leidsid sadamast põnevat träni» (*Peensoo 2002*). Фонетическая интерференция в процессе заимствования лексемы заключается в подмене звонкой русской фонемы <д> в сильной позиции (перед сонорным) фонемой <т> в родном языке.

⁵ По подсчетам Х. Джорджа, «одна треть ошибок в речи говорящих на иностранном языке обосновывалась переносом с родного языка» (*Епихина 2014: 20*).

⁶ См., например, описание ошибок во французской речи, вызванных интерференцией с ранее изученным английским языком (*Казиминова 2012*). Выясняется, что «система родного языка (русского) при этом какого-либо воздействия на второй изучаемый иностранный язык (французский) не оказывает. В связи с этим наблюдается любопытный феномен: обучающиеся как бы забывают о родном языке, “отключают” его в своем сознании, опираясь при этом уже на первый иностранный (английский) язык как родной» (*Казиминова 2012*).

banana — bananas, boy — boys и по аналогии *tomato — tomatos (tomatoes), army — armys (armies), tooth — tooths (teeth), mouse — mouses (mice)*).

Внутриязыковая интерференция «проявляется в вытеснении менее усвоенных или менее частотных явлений изучаемого иностранного языка более усвоенными или более частотными его явлениями» (Казиминова 2012) и основана на «гипергенерализации» «правил иностранного языка <...>. Именно благодаря ей возникают ошибки, не характерные ни для родного, ни для иностранного языков, являясь следствием неправильно выведенных аналогий говорящим» (Епихина 2014: 20).

Ведущие методисты-преподаватели ИЯ, в том числе и РКИ, отмечают негативное влияние интерференции на изучение нового языка (Казиминова 2012; Розанова, Шустикова 2009: 5). При этом установлено, что грамматические ошибки, появляющиеся в результате интерференции, занимают первое место по частотности допущения, чуть менее допускаемые — лексические ошибки как результат любого вида интерференции (Ласкарева 2010: 608–609; Розанова, Шустикова 2009: 5; Урханова 2010: 628). Заслуживает внимания и тот факт, что у студентов из одной страны наблюдаются однотипные ошибки (Касарова 2003: 108).

2.4. Создание типологии ошибок как насущная задача теории ошибок.

Как уже отмечалось, ошибки — нормальное явление при любой продуктивной деятельности. Такое отношение к ошибкам сформировалось в современной теории анализа ошибок, или «ошибкологии», «важнейшим достижением» которой Е. М. Епихина считает «разрушение стереотипа об исключительно негативной сущности девиации в процессе коммуникации» (Епихина 2014: 21).

К исправлению ошибок при изучении языка существуют различные подходы (Архарова 2014). Общие задачи работы над ошибками в речи на иностранном языке сформулировала Н. Н. Рогозная: «В задачу преподавания языков входит не насаждение, а прогнозирование и предупреждение ошибок. Свести проявление ошибок до минимума можно с помощью внедрения в практику преподавания сопоставительных лингвистических данных, развития осознанного подхода к обучению языку, использования разнообразных методических приемов, игровых заданий и так далее» (Рогозная 2001: 122). Одним из первых шагов, служащих решению этой задачи в практике

преподавания русского языка как иностранного, можно считать составление баз⁷ ошибок, допускаемых учащимися в русской речи, и разработка на основе созданной базы типологии ошибок.

Первую попытку создать систематизацию разноуровневых ошибок предприняла еще в середине 70-х гг. XX в. В. Фромкин (*Fromkin 1973: 215–241*).

Однако знакомство с работами ведущих методистов в области преподавания русского языка, позволяет говорить об актуальности задачи разработки типологии ошибок до сих пор, «прежде всего речь идет об особой классификации, такой типологии ошибок, которая позволила бы с достоверностью не только фиксировать нарушения, но и способствовать обучению» (*Лазарева 2009: 202*). Ср. «Очевидно, что для классификации, которая могла бы оказаться полезной в процессе обучения иностранному языку, необходимы иные критерии, рассматривающие ошибки не просто как нарушение норм в отдельных разделах изучаемого языка, но и раскрывающие сущность явления ошибки и причины ее возникновения» (*Рогозная 2001: 35–36*). Другими словами, в самой теории ошибок заложен потенциал для разработок новых / усовершенствования уже имеющихся методик преподавания РКИ. Выявление закономерностей в допускаемых учениками ошибках позволит диагностировать и прогнозировать РД учащихся и вести работу над предупреждением появления ошибок в ней (*Лазарева 2009: 202; Шаклеин, Рыжова 2008: 56–57, 195–196*).

На данный момент существует несколько типологий ошибок, разработанных в методике преподавания русского как родного и как иностранного языка. Различие классификации ошибок и отношения к ним находятся в тесной взаимосвязи с целями и принципами обучения языку.

В практике обучения русскому языку как родному наблюдается общая тенденция к исправлению всех ошибок и коррекции общей культуры РД учащихся. В практике обучения РКИ в исправлении ошибок исходят из принципа коммуникативности — ведущего принципа обучения РКИ (*Попова 2005: 10*). Рассмотрим ниже подходы к классификациям ошибок при изучении русского языка как родного и как иностранного.

⁷ Очевидно, что базы и типологии ошибок, допускаемых учащимися с разными родными языками, будут / могут различаться.

2.4.1. Типология ошибок, допускаемых в речи на русском языке как родном.

Работа над типологией ошибок в речи на русском языке как родном продолжается по сей день. До 1950–1960-х гг. основной упор делался на типологии грамматических ошибок, но она не была унифицирована (Фоменко 1994: 5). Свой вклад в развитие типологии ошибок внесли такие методисты как Т. А. Шаповалова, разработавшая типологию стилистических ошибок (введены понятия словарно-стилистические, морфолого-стилистические, синтаксико-стилистические ошибки); Г. И. Мишурова (языковые ошибки и стилистические погрешности); Н. И. Сулименко (лексические ошибки отнесены к стилистическим); В. И. Капинос (речевые недочеты, которые ею позднее были исправлены на выражение «речевые ошибки»); С. Н. Цейтлин (предложила классифицировать ошибки по виду РД); Ю. В. Фоменко (ввел 8 типов речевых и отдельно логические и фактические ошибки) (Фоменко 1994: 6–21). К настоящему моменту разработаны «нормы оценок знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку».

Принятая сегодня в практике система проверки работ учеников на едином государственном экзамене по русскому языку в Российской Федерации принадлежит А. И. Шерстобитовой, С. П. Белокуровой и Л. Г. Гвоздинской (Шерстобитова и др. 2012) (см. Приложение 1).

В результате серьезной работы коллектива по анализу РД на русском языке как родном выделены следующие значимые ошибки:

- грамматические ошибки — это ошибки в структуре языковой единицы: слова, словосочетания или предложения, т. е. нарушение какой-либо грамматической нормы — словообразовательной, морфологической, синтаксической» (Шерстобитова и др. 2012);
- речевые ошибки;
- логические ошибки;
- фактические ошибки;
- этические ошибки.

Каждый вид ошибок данной типологии имеет четкое определение, подробное описание и снабжен примерами.

2.4.2. Типология ошибок, допускаемых в речи на РКИ.

Вопрос о классификации ошибок при изучении РКИ по-прежнему остается открытым (Бутакова 1998; Дракина 1984; Жорова 2005). Л. О. Бутакова в своей

работе отмечает причины, по которым происходит возвращение к разработке классификации ошибок: 1) расплывчатость границ ошибок в существующих классификациях; 2) выведение логических, как неречевых, ошибок из классификации; 3) отсутствие в классификации некоторых коммуникативно значимых ошибок; 4) использование новых достижений теории коммуникации (Бутакова 1997). Л. О. Бутакова предлагает построить классификацию на основе единиц языковых ярусов (см. Приложение 2).

«С развитием в России системы тестирования по русскому языку как иностранному проблема квалификации ошибок становится особенно актуальной» (Лазарева 2011: 96). Можно сказать, что развитие в Российской Федерации государственной системы тестирования граждан зарубежных стран стало импульсом для совершенствования типологии ошибок в речи на РКИ. Большое значение для создания адекватной речевым фактам типологии ошибок имело признание на X Конгрессе МАПРЯЛ в 2003 г. важности в квалификации ошибок критерия успешности / неуспешности коммуникативного акта (Лазарева 2011: 41, 96) и введение в методику понятий коммуникативно значимой ошибки (КЗО) и коммуникативно незначимой ошибки (КНЗО). Коммуникативно незначимой ошибкой называется «нарушение тех или иных норм изучаемого языка, не влияющее на успешный ход коммуникации» (Лазарева 2011: 41). Коммуникативно значимыми называются «языковые (лексико-грамматические, фонетические, интонационные и др.) или социокультурные ошибки, приводящие к нарушению коммуникации, непониманию или неверному пониманию при общении. Результатом исправления таких ошибок должно стать понимание природы ошибки, а не просто знакомство с правильным вариантом ответа» (Азимов, Щукин 2009: 101).

Введение понятий коммуникативно значимой и незначимой ошибки стало своего рода прорывом в методике, но вместе с тем вскрыло ряд новых проблем. Так, А. П. Жорова в 2005 г. обращала внимание на то, что при работе с коммуникативными ошибками до сих пор не решены две проблемы: 1) отсутствует систематизация явлений, которые обозначены термином «коммуникативно значимые ошибки»; 2) отсутствие критериев категоризации на коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки (Жорова 2005).

Практика оценки тестовых работ (субтесты «Письмо» и «Говорение») в рамках международного экзамена по РКИ потребовала создания более тонкой

типологии ошибок: «одновременно с опытом проведения тестирования появилась необходимость учитывать количество ошибок («плотность» ошибок, «грязный язык»))» (Лазарева 2011: 42) и делить коммуникативно значимые ошибки на:

- «грубые (полностью искажающие смысл высказывания)»;
- «снимаемые контекстом (изменяющие смысл высказывания)»;
- «затрудняющие коммуникацию (не ведут к коммуникативной неудаче)» (Лазарева 2011: 42).

В дополнение к названным типам КЗО О. А. Лазарева в своей работе по типологии речевых ошибок вводит новое понятие «потенциально коммуникативно значимая ошибка», затрудняющая коммуникацию, но не вызывающая ее сбой. В целом представленная выше типология ошибок в речи на РКИ строится на принципах обучения РКИ (см. Приложение 3) (Лазарева 2009: 204); ошибки квалифицируются исходя из понятий «коммуникативная неудача», «коммуникативный сбой», «затруднение коммуникации», отсутствие нарушения коммуникации. Коммуникативная неудача усматривается в тех случаях, когда «задание не выполнено, цель не достигнута, акт коммуникации не состоялся» (Лазарева 2011: 42); коммуникативным сбоем называется «изменение, искажение намерений говорящего / пишущего» (Лазарева 2011: 42).

На данном этапе при проведении международного сертификационного экзамена по РКИ (ТРКИ) принята именно эта классификация ошибок в компактном варианте (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Оценивание коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок (Лазарева 2011: 43)

Коммуникативная неудача			0	Минус баллы за все задание	
Коммуникативный сбой	КЗО	Искажение смысла	1	–2	КЗО
		Изменяющие смысл	2	–2	
		Затрудняющие коммуникацию	3	–2	
	КНЗО	Искажающие смысл	3	–0,5	
		Затрудняющие коммуникацию	4	–0,5	
«Идеальный» речевой продукт			5	Баллы не снимаются	

При этом А. П. Жорова, исследовавшая ошибки, допускаемые иностранными учащимися в субтесте «Письмо» (ТРКИ–I), пришла к выводу что коммуникативно

значимые ошибки связаны обычно с «нарушением структуры предложения», «наименее же “вредными” для понимания, а следовательно, коммуникативно незначимыми являются независимо от их количества грамматические ошибки — нарушения в области падежных форм существительных и прилагательных, форм глагола и т. д.» (Жорова 2005).

3.0. Выводы.

Представленный в настоящей главе обзор теоретической литературы позволяет выделить важные для проводимого нами исследования теоретические предпосылки.

- Ошибка является нормальным явлением в процессе приобретения человеком жизненного опыта, в т. ч. при изучении иностранного языка.
- Анализ ошибок, допускаемых при изучении иностранного языка, опирается на достижения контрастивной лингвистики. Важным для такой интерпретации ошибок оказываются понятия межъязыковой интерференции как наложения системы одного языка на систему другого языка и внутриязыковой интерференции как гипергенерализации правил изучаемого языка.
- Вопрос о типологии ошибок на данном этапе развития методики остается открытым.
- Большое значение для качественного анализа ошибок и реальной практики оценки продуктов речевой деятельности инофона имеет введение понятия коммуникативно значимой ошибки как ошибки, способной привести к сбою в коммуникации. Сложность интерпретации ошибок с точки зрения коммуникативной значимости заключается в том, что одна и та же ошибка в одном случае может расцениваться как коммуникативно значимая, в другом — коммуникативно незначимая. Оценка коммуникативной значимости ошибки — в значительной степени процесс субъективный, который зависит от личности, уровня образования, языкового опыта проверяющего.
- В Эстонии назрела необходимость создания базы ошибок, допускаемых эстонскими учениками (с целью совершенствования методики преподавания РКИ в школах с эстонским языком обучения). Подобного рода база может быть создана на основе анализа письменных работ,

выполненных учащимися эстонских школ рамках международного экзамена по РКИ (ТРКИ) начиная с 2014 г.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АНАЛИЗА

В то время Астахов уже понимал, что для создания истинной эрратологии необходима полная систематика ошибок: глубокий анализ неудач любого рода.

П. Р. Амнуэль. «Странник» (1978)

1.0. Письменные работы учеников как источник материала исследования.

Материалом для выявления и анализа типичных в русской речи учащихся эстонских школ коммуникативно значимых и незначимых грамматических ошибок послужили 64 письменные работы учеников 9–12-х классов.

1.1. Характеристика группы участников исследования (авторов письменных работ).

Ограничение группы участников исследования учениками 9–12-х классов неслучайно. Поскольку в подавляющем большинстве школ ЭР русский начинают изучать как второй иностранный язык с 6-го класса, то именно к 9–12-м классам (т. е. 4–7-му году изучения РКИ соответственно) ученики оказываются способны создавать на русском языке собственные тексты. Именно текст должен, на наш взгляд, быть источником анализа при накоплении банка ошибок. Между тем, очевидно, что результаты анализа ошибок в письменной речи старшеклассников могут иметь важное значение для практики преподавания РКИ в среднем школьном звене и ведению пропедевтической работы по предупреждению ошибок в речи.

В качестве исследуемой группы были выбраны ученики 9–12-х классов одной из школ Эстонии; число учеников принявших участие в исследовании составило 47 (9 учеников 9-го класса, 12 — 10-го класса, 13 — 11-го класса и 13 — 12-го класса). Все учащиеся 9–12-х классов изучают РКИ под руководством одного преподавателя. У всех учащихся домашним языком общения является эстонский.

1.2. Характеристика письменных работ.

64 привлеченные для анализа письменные работы учеников представляют собой плановые в практике преподавания РКИ в обследованных классах аудиторские письменные работы, во время выполнения которых учащиеся могли пользоваться словарями. Все работы учащихся написаны в феврале – марте 2013 г. (см. *Приложения 4–5*). В *Приложении 4* представлены оригиналы работ учеников, ошибки в них исправлены работающим в данных классах преподавателем, эти исправления при анализе ошибок не принимались нами во внимание. Для удобства анализа и чтения была создана дигитальная версия базы ученических работ (см. *Приложение 5*).

Охарактеризуем письменные задания, выполненные учениками под руководством своего преподавателя РКИ.

Ученики 9-го класса писали ординарную классную работу «Мой день». Время выполнения работы: 45 минут. Цель работы: отработка использования предлогов (учебный материал 9-го класса повторяет изученное в 6–8-х классах, поскольку у учеников есть возможность выбрать РКИ в качестве экзамена за курс основной школы). Задача учащихся: описание в свободной, но логической, форме своего дня. Работу писали 9 учащихся, отсутствовало 7. Тема была зафиксирована на доске.

10-й класс выполнял плановую классную работу «Мой день». Время написания работы: 45 минут. Цель работы: закрепление использования предлогов (в 10-м классе вводятся новые предлоги, что предположительно приводит к ошибкам в уже знакомых конструкциях). Задача учащихся: описание своего дня. Работу писали 12 учащихся, отсутствовало 3. Тема фиксировалась на доске.

Учащиеся 11-го класса выполняли классную работу «День Св. Валентина / Дружба». Время выполнения работы: 45 минут. Цель работы: создание короткого сочинения описательного / повествовательного типа или рассуждения с использованием абстрактных понятий «дружба», «любовь». Задача учащихся: описание Дня Св. Валентина, составление рассказа о нем, написание поздравления другу, написание рассказа о друге / дружбе / любви. Вид работы учащиеся выбирали сами. Работу писали 11 учащихся, отсутствовало 2. Тема была записана на доске.

12-й класс выполнял классную работу «День Св. Валентина / Дружба». Время написания работы: 45 минут. Цель и задачи перед учениками были

поставлены те же, что и в описанной выше работе. Работу писали 12 учащихся, отсутствовало 3. Тема была зафиксирована на доске.

Ученики 11-го и 12-го классов выполняли классную работу «Российская музыка». Время выполнения работы: 30 минут. Цель работы: дать аргументированные ответы на вопросы. Задача: ответить на опорные вопросы о своих музыкальных предпочтениях. Написание работы предваряла 15-минутная беседа автора задания с учащимися о республиканском конкурсе школьных ансамблей в честь памяти Ало Маттийзена. Накануне урока школьный ансамбль «*Unistajad*», состоящий из учащихся 11–12-х классов, занял I место в своей возрастной категории. Тема и вопросы для работы были записаны на доске. В 11-м классе работу писали 8 учащихся, отсутствовало 5. В 12-м классе работу представили 12 учащихся, отсутствовало 3.

Результаты выполнения перечисленных заданий представлены в *Приложениях 4–5*.

При обработке данных с целью вычисления среднего показателя ошибок не учитывались работы респондентов, которые не допускают ошибок.

2.0. Краткий обзор типов грамматических ошибок в письменной продуктивной речи учащихся.

При первичном анализе работ отмечено: при малом их объеме — большое количество графических и орфографических ошибок в письменной речи учащихся, нарушений логики текста, которые (несмотря на их частотность) остаются за рамками нашего внимания. Графические и орфографические ошибки редко приводят к коммуникативной неудаче, поскольку читающий, хоть и с некоторыми трудностями, но правильно интерпретирует предложенный текст за счет внутренней речи. Отмеченные в сочинениях учеников лексические ошибки⁸ также не анализируются в настоящей работе.

По данным нашего наблюдения, в письменной продуктивной речи учащихся 9–12-х классов наблюдаются следующие типы грамматических ошибок:

- словообразовательные ошибки;

⁸ В ученических сочинениях встречаются лексические ошибки, связанные с неразличением паронимов. Например, *Я слышаю* [=‘слушаю’] *любой музыку* (12); *Нет, потому что российская музыка не интересуется* [=‘интересует’] (11). *Я наряжать* [+наряжаюсь, одеваюсь], *чищу зубы и гуляю* [=‘иду’] *на школу* (9). Зафиксированы отдельные лексические ошибки — случайно возникшие паронимы вследствие фонематических недостатков речи учащегося: *Мне очень нравится рок-музыка, потому что это в общем очень быстрый ритм и интересный весть* [=‘вещь’] (11). Наконец, отмечено случайное возникновение паронимов вследствие ошибок в графическом / орфографическом оформлении слова: *Я слушаю рок и пор* [=‘поп’] *музыку* (12).

- морфологические ошибки:
 - отклонения от нормы в родовой характеристике имени существительного;
 - ненормативное образование падежных форм в парадигме множественного числа имени существительного;
 - использование указательного местоимения вместо личного;
 - ненормативное образование личных форм глагола.
 - употребление инфинитива вместо личной формы глагола;
 - употребление одной видо-временной формы глагола в контексте другой;
 - смешение в употреблении глаголов однонаправленного / разнонаправленного движения.
- Синтаксические ошибки:
 - нарушение норм беспредложного управления
 - нарушение норм предложенного управления (замена / отказ от использования предлога / гиперкоррекция)
 - нарушение согласования
 - нарушение порядка слов.

Языковая среда изучающего РКИ инофона школьного возраста в Эстонии ограничена. Вероятно, это связано с целым рядом факторов: недостаточным для поддержания общения на русском языке уровнем сформированности речевых умений ученика, степенью мотивации учащегося к изучению РКИ, а также некоторыми семейными устоями. Таким образом, основная языковая среда для инофона — урок РКИ. На уроке используются санкции при неудавшемся коммуникативном акте, т. е. у учащегося возникает страх сделать ошибку и, как следствие, малая активность на уроке. Учащемуся 3–4 ступени обучения уже недостаточно простого исправления ошибки, требуется объяснение / разъяснение использования того или иного слова (поскольку выучивание формы слова происходит как нового).

3.0. Выводы.

- В ходе накопления работ выяснилось, что учащиеся представляют гомогенную группу: родной язык — эстонский, первый иностранный язык — английский.

- Первичный анализ выявил большое количество графических и орфографических ошибок, которые затрудняют обработку материала, но редко приводят к сбою коммуникации. Эти ошибки не анализируются в настоящей работе.
- В центре нашего анализа находятся грамматические ошибки (которые подразделяются на словообразовательные, морфологические и синтаксические).
- С целью выявления удельного показателя конкретной ошибки, показателя «неуспешности» выполнения грамматических задач, используется следующий метод подсчета результатов — учитываются только те результаты письменной продуктивной деятельности, которые содержат изучаемые ошибки.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ

1.0. Словообразовательная ошибка как вид грамматической ошибки.

Словообразовательные ошибки связаны с нарушением словообразовательной структуры слова. Как отмечают исследователи, в речи на родном языке эти ошибки проявляются в детском возрасте и по мере взросления / повышения уровня образованности (развития словарного запаса, кругозора) имеют тенденцию к уменьшению / исчезновению (*Цейтлин 1982: 15–23*). Эти изменения происходят под влиянием языковой среды, немалую роль, видимо, при этом играет развитость фонематического слуха и артикуляционного аппарата, а также отказ от применения общего правила словообразования (образование слов по аналогии) (*Цейтлин 1982: 15–23*).

Л. О. Бутакова отмечает, что существует четыре вида нарушений структуры слова (*Бутакова 1998; примеры мои. — И. III*):

- при деривации (прямое словообразование): *солъница* [=‘солонка’; по аналогии с *сахарница, перечница, мыльница*], *ежица* [=‘ежиха’; по аналогии с *медведица, тигрица*];
- при редеривации (обратное словообразование): *мух, пчел, балерин* [=‘муха’, ‘трутень’, ‘солист балета’; по аналогии с *лиса — лис*];
- при замене морфемы: *уколил* [=‘уколот’; по аналогии с *прищемил*], *напущено* [=‘надуто’; по аналогии с *спущено*];
- словосочинительство (создание нового слова): *окилки* [=‘осколки’; от эстонского слова *killud* — ‘осколки’].

Следует отметить, что, инструментарий словообразования представляет собой потенциал для развития разнообразия лексических средств языка: в речи взрослых носителей русского языка нередко возникают авторские, окказиональные слова с экспрессивной окраской (зачастую с особой стилистической задачей — в целях языковой игры). В русском литературном языке это явление сопровождается соблюдением норм словообразования и, как следствие, окказиональные слова могут переходить в разряд общеупотребительных неологизмов (*Голуб 2002*).

Заимствованные в русский язык из иностранных языков слова становятся базой для образования на русской почве новых слов, оформленных русскими морфемами: *пролонгирование договора* [=‘продление договора’; от *prolongare* — ‘удлинять’; слово отмечено в *БТС 1998*], Районы решают *экозадачи* [=‘Районы решают экологические проблемы’, рубрика в Саратовской областной газете; слово встречается в журнале «Управление экономическими системами: электронный научный журнал» (*Злочевский, Булетова 2013*); в словарях слово отсутствует].

Таким образом, словообразовательные ошибки в речи на родном языке (1) носят случайный характер в детской и (2) являются сознательными во взрослой речи, в силу чего использование термина «ошибка» по отношению к последним является весьма условным (правильнее в данном случае было бы говорить о словообразовательных инновациях).

2.0. Словообразовательные ошибки в русской речи эстонских учащихся.

Выявление ошибок в словообразовании проводилось на основе следующих критериев: (1) отсутствие слова в русском языке (литературном стандарте и других разновидностях национального языка); (2) некорректное использование в процессе образования нового слова словообразующих морфем (приставок и суффиксов).

Словообразовательные ошибки в речи на иностранном языке, по нашему мнению, можно рассматривать как «ошибки роста», под которыми обычно понимаются «такие отклонения, наличие которых не препятствует достижению коммуникативной цели, и совершая которые, говорящий зачастую пытается найти выход из затруднительной языковой ситуации, творчески используя имеющийся ограниченный запас лингвистических средств» (*Епихина 2014: 21*). Таким образом, подобного рода ошибки имеют не только негативную, но и положительную сторону.

2.1. Квантитативный анализ словообразовательных ошибок.

Сплошной анализ продуктов письменной речевой деятельности учеников 9–12-х классов показал, что «плотность» словообразовательных ошибок не велика и составляет всего 1,2 ошибки на единицу текста.

Приведем полный перечень допущенных эстонскими учащимися в письменных работах словообразовательных ошибок (здесь и далее — ошибки выделены жирным шрифтом, правильный вариант написания приведен в

квадратных скобках, в круглых скобках указан класс): *На утрoм Я **восстаню*** [=‘встаю’] и *назавтракаю* [=‘завтракаю’] (9). Я иду *переделый* [=‘?’] иду на улицу до ~~звоню~~ часы 21.00, тогда Я иду на домoй и был на компьютерoм до ~~звоню~~ часы 23.00 (9). ...тогда начинаю есть у *ставивлю одеваю.* [=‘одеваюсь’] (10). Тогда день дарил бы *дари* [=‘подарки’] проводил бы времена с ними (11). Всё *отмяться* [=‘?’], а потому что у нас обций прожить, у нас очен хорошая дружба (11).

Распределение словообразовательных ошибок по классам представлено в Таблице 3.

Таблица 3

**Словообразовательные ошибки
(распределение по классам)**

Класс	Общее количество работ	Количество работ, содержащих словообразовательную ошибку	%
9	9	2	22,2
10	12	1	8,3
11	19	2	10,5
12	24	0	0

Анализ 64 письменных работ учащихся 9–12-х классов показал, что словообразовательные ошибки не являются частотными: общее количество работ, содержащих словообразовательные ошибки — 5 (т. е. ошибки встречаются в 7,8 % ученических работ), примечательно, что в работах учеников 12-го класса словообразовательные ошибки не встречаются.

2.2. Интерпретация ошибочного словообразования.

Ниже предпринимается попытка объяснить причины возникновения словообразовательных ошибок в письменной речи учащихся. Каждая анализируемая ошибка охарактеризована с точки зрения ее значимости для успешности акта коммуникации (коммуникативно значимая ошибка (КЗО), коммуникативно незначимая ошибка (КНЗО) или потенциально коммуникативно значимая ошибка (ПКЗО), вызывающая затруднение в коммуникации и требующая наличия контекста). Процентное соотношение этих ошибок приведено в *Диаграмме 1* в конце раздела.

Рассмотрим словообразовательные инновации, зафиксированные в работах учеников.

Восстаню, форма 1-го лица ед. ч. глагола. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *На утрoм Я **восстаню*** [=‘встаю’] и *назавтракаю.*

[='завтракаю'] (9). По всей видимости, учащийся нашел в переводном эстонско-русском словаре *ülestõus* 'восстание, подъем' вместо *tõusma üles* 'вставать' и образовал от слова *восстание* глагольную форму *восстаню*, используя нормативную флексию.

Назавтракаю, форма 1-го лица, ед. ч. глагола. КНЗО. Использование предлогов в речи на РКИ вызывает у эстонских учащихся затруднения (об этом подробнее в *Главе пятой*). Можно предположить, что предложно-именное сочетание *на завтрак* воспринимается учащимся на слух как одно слово (**назавтрак*), служащее производящей основой для глагольной словоформы.

Переделый, причастие. КЗО. Минимальный контекст употребления: *Я иду переделый* [= '?'] *иду на улицу до ~~звонка~~ часы 21.00, тогда Я иду на домой и был на компьютером до ~~звонка~~ часы 23.00* (9). Значение новообразования затемнено, контекст не помогает интерпретировать семантику слова (КЗО).

Ставивлю одеваю, сочетание двух глагольных словоформ в значении 'одеваюсь', ПКЗО. Минимальный контекст: *...тогда начинаю есть у ставивлю одеваю*. [= 'одеваюсь'] (10). Ошибочное объединение глагольных словоформ *ставивлю одеваю* вызвано межъязыковой интерференцией. В эстонском языке в значении 'одеваться' чаще используется словосочетание *panema riidesse* (букв. 'ставить в одежду'), чем *riietuda* 'одеваться'. Учащийся создает сочетание из двух глагольных форм на основе буквально переведенного с родного языка на русский словосочетания *ставить одежду*. Ошибка в образовании формы *ставивлю* (вместо *ставлю*) — морфологическая: (1) учащийся использует для образования формы настоящего времени основу инфинитива *стави-* (вместо нормативной основы презенса *став'-*); (2) присоединяет к основе элемент *-влю* (вместо нормативного окончания *-у*). Заметим что при этом ученик сопровождает образование формы 1-го лица глагола характерным чередованием *в' // вл'* (с 1-эпентетикум).

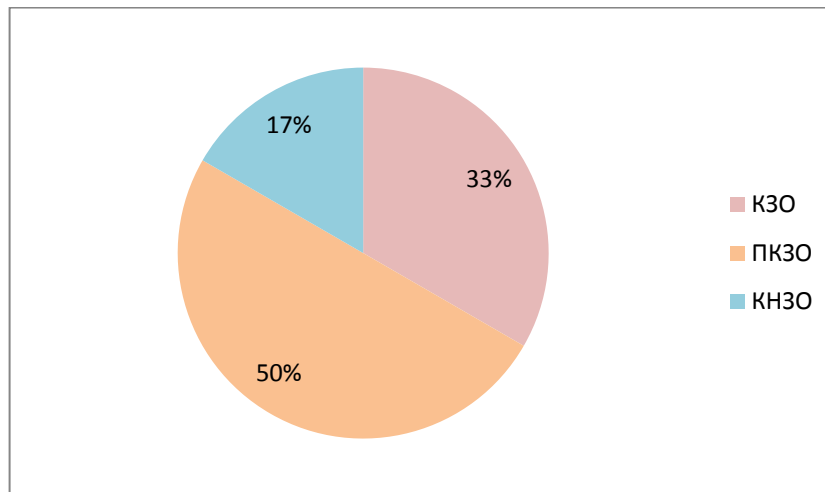
Дари, существительное, ПКЗО. Минимальный контекст: *Тогда день дарил бы дари* [= 'подарки'] *проводил бы времена с ними* (11). Видимо, учащийся забыл слово *подарки* и образовал новое от глагола *дарить*. ПКЗО, поскольку у русскоязычного адресанта слово *дари* вызовет небольшие затруднения в декодировании (ср. стилистически ограниченное *дары*, высок. и церк.).

Отмяаться, глагольный инфинитив, КЗО. Минимальный контекст: *Всё отмяаться* [= '?'], *а потому что у нас обций прожить, у нас очен хорошая*

дружба (11). Объяснить значение и происхождение данного слова не представляется возможным, таким образом, КЗО.

Диаграмма 1

**Словообразовательные ошибки в работах учащихся 9–12-х классов:
распределение по коммуникативной значимости / незначимости**



Таким образом, в 5 письменных работах учащихся было допущено 6 словообразовательных ошибок. Коммуникативно значимые ошибки не часты, но с учетом большого удельного веса потенциально коммуникативно значимых ошибок, на уроках РКИ, по всей видимости, следует уделять большее внимание словообразованию в русском языке (словообразовательным формантам, моделям и типам).

3.0. Выводы.

- Словообразовательные ошибки встречаются не только в речи инофонов. Они присущи и речи носителей языка, особенно детской речи. Нам представляется, что механизмы возникновения этих ошибок у инофонов и носителей языка схожи и в основе ошибок словообразования, скорее всего, лежит внутриязыковая интерференция.
- Словообразовательные ошибки в речи инофона реально / потенциально коммуникативно значимы. Из 6 словообразовательных ошибок 2 ошибки являются коммуникативно значимыми. Потенциально коммуникативно значимые ошибки образуют половину всего банка ошибочного словообразования.
- Малое количество словообразовательных ошибок свидетельствует о том, что учащиеся не владеют механизмами словотворчества, предпочитают

пользоваться готовыми словоформами и мало способны к компенсации недостатков словарного запаса словообразовательными инновациями.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ

1.0. Морфологическая ошибка как вид грамматической ошибки.

Морфологическими принято называть ошибки, заключающиеся в возникновении в речи ненормативной (падежной, числовой, личной, видовой и т. д.) формы слова или ненормативном использовании одной формы или слова одного лексико-грамматического разряда вместо другой формы / слова другого разряда (одной видовой / родовой / личной и т. п. формы вместо другой; местоимения одной семантической группы вместо местоимения другой группы и т. д.), другими словами, «морфологические ошибки — вид речевых ошибок, связанных с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи» (Жеребило 2010: 247). Роль морфологических ошибок в речи нельзя недооценивать, поскольку именно морфологические формы служат для построения правильного высказывания (синтаксический уровень).

Если (как отмечалось в *Главе 3*) словообразовательные ошибки, появляющиеся в детской речи, и ошибки в речи взрослого человека на родном языке принципиально различаются по признаку «сознательность / намеренность»⁹ (ненамеренные словообразовательные ошибки являются, по существу, фактом детской речи, а в речи взрослого человека на родном языке непреднамеренные словообразовательные ошибки малочисленны (Хакимова 2013: 85)), то морфологические ошибки характерны как для онтогенеза детской речи, так и для «взрослой» речи и демонстрируют недостаточное усвоение литературных норм словоизменения и / или формообразования.

На данный момент исследователями установлены типичные морфологические ошибки, встречающиеся в речи носителей русского языка. К ним относятся:

⁹Словообразовательные инновации в речи взрослого человека расцениваются как окказионализмы (Аксенова 1998), неологизмы (например, терминологические неологизмы) (Граудина, Ширяев 1999: §26), т. е. не квалифицируются как ошибки.

- образование формы И. п., мн. ч. от слов мужского рода: *слесаря* [=‘слесари’], *токаря* [=‘токари’], *волоса* [=‘волосы’], *бульдозера* [=‘бульдозеры’];
- неправильное спряжение некоторых глаголов: *обезлюдят* [=‘обезлюдеют’], *опротивят* [=‘опротивеют’], *ездюют* [=‘ездят’] (примеры Н. Н. Романовой, А. В. Филиппова, см. *Романова, Филиппов 2009: 129–130*).

В то же время отмечено наличие не частотных, но частых ошибок в словоизменении: *ляжсь* [=‘ляг’], *делов* [=‘дел’], у кое-кого появились сомнения [=‘кое у кого появились сомнения’] (примеры Н. Н. Романовой, А. В. Филиппова, см. *Романова, Филиппов 2009: 129–130*), *ихний* [=‘их’], *евоный* [=‘его’]. Полные списки типичных в речи носителей русского языка грамматических ошибок отражают специальные словари трудностей русского языка (см., например, словарь «Грамматическая правильность русской речи: Стилистический словарь вариантов» (*Граудина и др. 1976:*)).

«Морфологическая категория — система форм слов, обладающих общим грамматическим элементом значения» (*Милославский 1981: 24*), аффиксы / их использование являются потенциальным местом возникновения ошибки при словоизменительном процессе. И. Г. Милославский отмечает наличие словоизменительных (существует противопоставление) и несловоизменительных (противопоставление нерегулярно) морфологических категорий (см. *Таблицу 4*, составленную на основе примеров, приводимых И. Г. Милославским (*Милославский 1981: 26*), и дополненную нами. Противопоставление обозначено знаком ↔).

Как показывает таблица, если слово и его формы ограничены пределами его парадигмы, то речь идет о словоизменительных морфологических категориях и, напротив, «несловоизменительные (или классифицирующие), т. е. такие, члены которых не могут быть представлены формами одного и того же слова» (*КРГ 2002: § 11*). К такой категории в русском языке относится «одушевленность — неодушевленность». В речи наблюдаются колебания в выборе одушевленности / неодушевленности, частные случаи рассмотрены подробно в работах, посвященных русскому языку (*Балашова, Дементьев; Боровик 2010; Валгина и др. 2002: § 114; Смирнов 2013* и др.). К классифицирующим морфологическим категориям относится также и категория рода имени существительного.

Типы морфологических категорий

(таблица составлена нами на основе: Милославский 1981: 26–27)

Морфологические словоизменительные категории ¹⁰	Морфологические несловоизменительные (классифицирующие) категории
<div><div><div>белый (снег)</div><div><div>Им. п.</div><div>ед. ч.</div><div>м. р.</div></div></div><div><div>белого (снега)</div><div><div>Р. п.</div><div>ед. ч.</div><div>м. р.</div></div></div><div><div>белые (снега)</div><div><div>Им. п.</div><div>мн. ч.</div><div>м. р.</div></div></div></div> <div><div>белая (береза)</div><div><div>Им. п.</div><div>ед. ч.</div><div>ж. р.</div></div></div> <div><div>белую (березу)</div><div><div>В. п.</div><div>ед. ч.</div><div>ж. р.</div></div></div> <div><div>белые (березы)</div><div><div>Им. п.</div><div>мн. ч.</div><div>ж. р.</div></div></div> <div><div><div><div>Именительный падеж</div><div>ед. ч.</div></div><div><div>м. р.</div><div>ж. р.</div></div></div><div><div><div>Винительный падеж</div><div>мн. ч.</div></div><div><div>одушевл.</div><div>неодушевл.</div></div></div><div><div><div>бел</div></div><div><div>бел</div></div></div><div><div><div>-ый</div><div>-ая</div></div><div><div>-ых</div><div>-ые</div></div></div><div><div><div>петух (жив.),</div><div>мышь (жив.),</div><div>мак (жив.),</div><div>снеговик (нежив.),</div><div>снег (нежив.)</div></div><div><div><div>петухов (жив.),</div><div>мышей (жив.),</div><div>кукла (нежив.),</div><div>снеговиков (нежив.),</div><div>кукол (нежив.)</div></div><div><div><div>снега (нежив.)</div><div>стены (нежив.)</div><div>маки (жив.),</div><div>березы (жив.)</div></div></div></div></div></div>	

Словоизменение / формообразование в русском языке представляет сложность не только для инофонов, но и для носителей языка (неслучайно в России существует традиция издания словарей трудностей русского языка, в которых отмечены ненормативные / нормативные варианты). Однако морфологические ошибки в речи носителей языка и инофонов имеют, по всей видимости, одно серьезное различие, для описания которого уместно использовать понятия «система» — «узус» — «норма». «Система языка — это набор механизмов, определяющих все возможные и невозможные в данном языке сочетания и формы отдельных элементов, которые с разной вероятностью (вплоть до нулевой) реализуются в речевой практике. <...> Коллективный и индивидуальный узус в любой отдельный момент времени — это одна из реализаций возможностей системы. Норма (с современными методиками ее определения) — это единообразная наиболее вероятная реализация возможностей системы языка в рамках речевой практики. <...> Представьте себе здание, в котором множество окон с открытыми

¹⁰ Цветные стрелки использованы нами для удобства восприятия. Поясним чтение схемы примерами: словоформы *белый* и *белая* противопоставлены по роду, словоформы *белого* и *белую* противопоставлены уже по двум позициям — роду и падежу (Милославский 1981: 26).

и закрытыми ставнями. Каждое окно — потенциально разрешенная, заложенная в системе языка возможность. Системные возможности, реализованные в узусе, — это окна с открытыми ставнями; нереализованные в узусе возможности системы — окна с закрытыми ставнями. И лишь в некоторых открытых окнах горит свет. Это одобренные нормой реализованные в узусе возможности системы, собственно литературный язык, или стандарт» (Бурдакова, Богданова 2012). Исходя из данных выше определений, можно сказать, что возникающие в речи носителей языка морфологические ошибки — это предусмотренные системой русского языка, реализованные в узусе, но не признанные нормой морфологические варианты. Большинство морфологических (формообразовательных) ошибок в русской речи инофонов — это системные, но не реализованные в узусе варианты.

2.0. Морфологические ошибки в русской речи эстонских учащихся: квантитативный анализ.

Анализ морфологических ошибок (в образовании и употреблении форм) в русской речи эстонских учащихся проводился на основе критерия нормативности. Интерпретация морфологических ошибок содержит сведения о том, является ли ошибка КЗО / КНЗО / ПКЗО.

В целом, можно сказать, что допущенные в анализируемых работах морфологические ошибки более часты, чем словообразовательные, а также более разнообразны.

В письменных работах учеников отмечены следующие морфологические ошибки.

А) Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения:

- отклонения от нормы в родовой характеристике имени существительного

Я и моя [=‘мой’] папа — едем до шкоЛе и на работе (10)¹¹;

Мая [=‘мой’] день утомитеЛЬНО (9)

- использование указательного местоимения вместо личного

16.00 иду на тренировка. Этом [=‘она’] кончается 18.00 (9)¹²;

¹¹ Ошибки в использовании неправильной родовой формы согласуемого местоимения рассматриваются в данной главе, поскольку свидетельствуют о недостаточном усвоении родовой принадлежности имени существительного.

¹² Поскольку личное местоимение заменяет имя существительное, считаем правомерным рассмотрение этого вида ошибок в разделе «Морфологические ошибки».

- ненормативное образование падежных форм в парадигме множественного числа имени существительного

*Я слушаю всех **стили**, [=‘стили’] когда песня хорошая. (11).*

Б) Морфологические ошибки в формообразовании глаголов и употреблении глагольных форм / лексико-грамматических разрядов глаголов:

- ненормативное образование личных форм глаголов

*Затем Я **чистию** [=‘чищу’] зубы и ем (10);*

*Человек кого **отсутствует** [=‘отсутствует’] дорогой должен день вместе с друзьями (11);*

- ошибки в употреблении временных форм глагола

*Мы ходили [=‘ходим’] самой школе **тринадцать лет** (12);*

- ошибки в употреблении видовых форм глагола

*Я **отдохнуть** [=‘отдыхаю’] один час а тогда Я **идти** на улицу с другом (9);*

*домой Я играю компьютер и **здеЛаю** [=‘делаю’] домашние задание (9);*

*16.30 Я **наиду** [=‘иду’] **играт** на гитаре или на акордионе (9);*

- ошибки в употреблении глаголов однонаправленного / разнонаправленного движения

*Я обычно **иди** [=‘хожу’] магазине (9);*

*Я **иду** [=‘еду’] в школе с автомобил (10);*

- употребление инфинитива вместо личной формы глагола

*Я **чистить** [=‘чищу’] зубы в завтрак (9);*

*Я думаю что я **относиться** [=‘отношусь’] второй категорий (11).*

Таблица 5

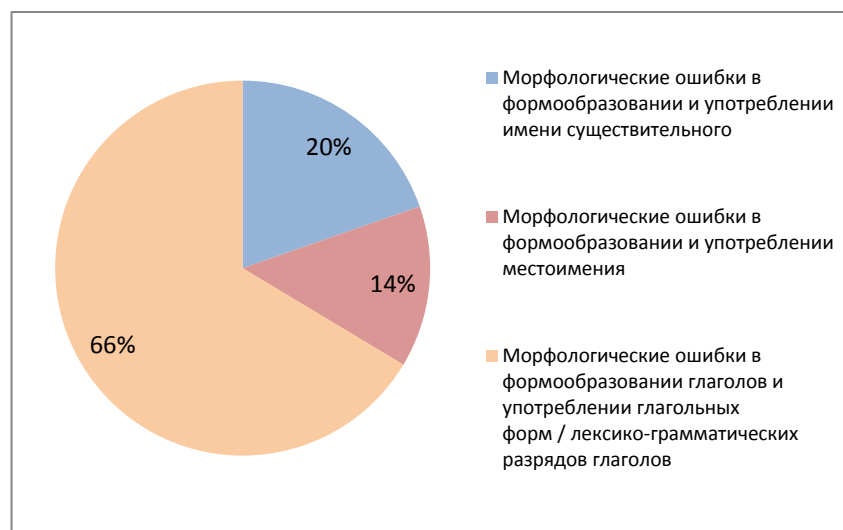
Морфологические ошибки (распределение по классам)

Класс	9	10	11	12
Общее количество работ	9	12	19	24
Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного	3	3	11	7
Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении местоимения	0	0	7	10
Морфологические ошибки в формообразовании глаголов и употреблении глагольных форм / лексико-грамматических разрядов глаголов:	28	25	13	15

Таблица 5 иллюстрирует распределение ошибок по классам и видам морфологических ошибок. Диаграмма 2 показывает процентное соотношение ошибок по частеречным классам (в общем банке зафиксированных в анализируемых работах морфологических ошибок).

Диаграмма 2

**Морфологические ошибки в работах учащихся 9–12 классов:
распределение по лексико-грамматическим классам**



3.0. Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения.

3.1. Роль существительного в речи.

Как известно, имя существительное как лексико-грамматический класс занимает первое место по частотности использования и составляет 30,6 % (Ляшевская, Шаров: 2009).

Значение имени существительного в высказывании является примарным: имя существительное выступает (1) в функции подлежащего — главного члена предложения, с которого начинается развертывание языкового события — построение предложения на уровне формальной структуры; (2) в функции дополнения, наименее свободного из всех второстепенных членов предложения (дополнение, как известно, зачастую наравне с подлежащим и сказуемым является третьим обязательным для структурной схемы предложения компонентом предложения).

3.2. Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения в речи носителей русского языка.

Морфологические ошибки в детской речи изучала С. Н. Цейтлин. На основании письменных работ она выделила следующие виды ошибок в сфере имен существительных (примеры С. Н. Цейтлин см. *Цейтлин 1982: 24–25*):

- употребление одушевленных существительных как неодушевленных и наоборот (*В январе белка вытащила боровика* [=‘боровик’] *из дупла. Возьми мои куклы* [=‘моих кукол’]);
- ошибки, связанные с категорией рода имен существительных (*Мы испекли пирожки с повидлой* [=‘повидлом’]. *Окно занавешено белой красивой тюлью* [=‘белым красивым тюлем’]. *Когда мы перелезали через забор, одна валенка* [=‘один валенок’] *свалилась у меня с ноги и застряла в снегу*);
- ошибки, связанные с формой числа имен существительных (*Там на полках мылы* [=‘куски мыла’] *разные лежали. Мальчик научился играть на губной гармошке разные музыки* [=‘разную музыку’]);
- ошибки при склонении имен существительных во множественном числе (*Недры* [=‘недра’] *земли очень богатые. Стреляли со всех кораблев* [=‘кораблей’].) (*Цейтлин 1982: 24–36*).

Часть из указанных ошибок отмечается и во «взрослой» речи (просторечное употребление). Так, например, по данным словарей трудностей русского языка, ряд существительных имеют в узусе ненормативные родовые варианты: *кобура* — *кобур*¹³, *рельс* — *рельса*, *сандаleta* — *сандалет*, *бандероль (-и)* — *бандероль (-я)* (примеры извлечены из: *Граудина и др. 1976*). В словаре «Грамматическая правильность русской речи: опыт частотно-стилистического словаря вариантов» (*Граудина и др. 1976*) представлены все выше перечисленные виды морфологических ошибок за исключением употребления одушевленных существительных как неодушевленных и наоборот.

Колебания в выборе одушевленности / неодушевленности в целом не характерны для «взрослой» речи носителей языка и отмечаются лишь в ограниченных случаях (типа *бактерия, амеба, вирус* и т. п.). Как показывает экспериментальное исследование Ю. Б. Смирнова, взрослые респонденты не испытывают сложностей с определением категории одушевленности /

¹³ Здесь и далее на первом месте представлен нормативный морфологический вариант.

неодушевленности имени существительного. В то же время отмечается, что определение одушевленности / неодушевленности — это «наивно-интуитивное определение "живого / неживого" носителями данного языка» (Смирнов 2013: 291–294).

В сфере местоимений наибольшую трудность в детской речи представляет местоименная пара *себя — свой* (например, *Мария Сергеевна просила меня принести свой [=‘ее’ или ‘мой’] портфель*). Характерны для детской речи и такие ошибки как:

- отсутствие замещаемого слова (*В доме раздавались крики. Они [=‘приказные’] пытались выломать раму*);
- возникновение двусмысленности (*Какая-то птица села на ветку, и с нее [=‘?’] посыпался стеклянный дождь*);
- несогласованность замещаемого слова и местоимения (*Дворянство боялось, что они могут [=‘—’ + ‘может’] лишиться власти*);
- дублирование местоимением одного из членов предложения (*А кипарис, как ни пытался, у него [=‘?’] ничего не выходило*);
- неправильная падежная форма (*Он посмотрел на ее [=‘на нее’] задумчивыми глазами*) (Цейтлин 1982: 40–44).

Часть отмеченных в детской речи ошибок сохраняется и во «взрослой» речи носителей языка. Для просторечия характерна такая ошибка как неправильная форма притяжательного местоимения (*их — ихний*) (Граудина и др. 1976: 252).

3.3. Морфологические ошибки в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения в русской речи эстонских учащихся.

Из 64 ученических работ с письменной продуктивной речью 24 работы (37,5 %) содержат морфологические ошибки в образовании форм или употреблении имени существительного и местоимения. В анализируемых работах выявлены следующие виды морфологических ошибок:

- отклонения от нормы в родовой характеристике имени существительного
Мая [=‘мой’] *день утомительно* (9);
И вечером я паиди 18.30 солфежио и после эту [=‘этого’] *Я паэиду играт баскетбол* (9);
Мой [=‘моя’] *любимица уроки литература, чтобы Я нравича читаю* (10);
- использование указательного местоимения вместо личного
16.00 иду на тренировка. Этом [=‘она’] *кончат 18.00* (9);

*Я не нравится рок-музыка так как **это** [=‘она’] слишком шумящий и громко* (11);

*Я нравится рок-музыку, но я не самый большой поклонник. Может быть, **это** [=‘ее’] просто приятно слышать* (12);

- ненормативное образование падежных форм в парадигме множественного числа имени существительного

*Мой выбор **стильев** [=‘стилей’] очень жирокый* (11);

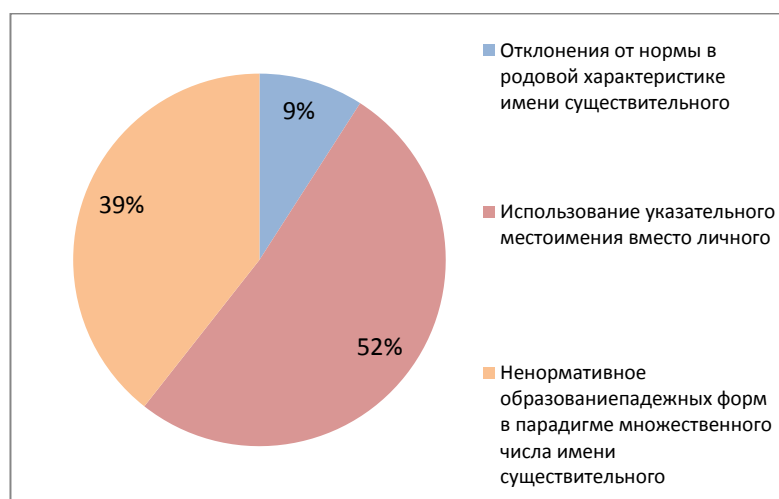
*Я освободить с **другам** [=‘друзьями’]* (11);

*Делают **подароки** [=‘подарки’] и **други** [=‘друзья’] обнимают друг друга* (11).

В ходе анализа выяснилось, что большое количество морфологических ошибок в сфере использования именных частей речи связано именно со случаями употребления указательного местоимения вместо личного, что нашло отражение в *Диаграмме 3*.

Диаграмма 3

Виды морфологических ошибок в формообразовании и употреблении имени существительного и местоимения



3.3.1. Итерпретация морфологических ошибок, связанных с отклонениями от нормы в родовой характеристике имени существительного.

Попытаемся объяснить возникновение некоторых ошибок, допускаемых в родовой характеристике имени существительного. По ходу объяснения причины возникновения ошибки дадим характеристику ошибке с точки зрения успешности коммуникативного акта.

Мая, притяжательное местоимение ж. р., ед. ч. КНЗО. Минимальный контекст употребления: ***Мая** [=‘мой’] день утомительно* (9). Родовое отнесение

неодушевленного существительного *день* к словам мужского рода в русском языке семантически не мотивировано. «В русском языке наблюдается следующая статистическая закономерность связи родовых форм с окончаниями им. п. ед. ч: большинство склоняемых существительных <...> с нулевым окончанием на твердую основу <...> — к муж. р., с нулевым окончанием на мягкую основу (кроме *й*) — к жен. р.» (Шелякин 1989: 46–47). Нулевое окончание существительного с мягкой основой в русском языке, таким образом, можно считать морфологическим показателем женского рода (ср. *жизнь, ночь*). Слово *день* морфологического показателя рода не имеет. (1) Существование в русском языке большой группы слов, оканчивающихся на мягкий согласный и принадлежащих женскому роду, (2) частое неразличение парных мягких и твердых русских согласных эстонскими учащимися и (3) отсутствие категории рода в родном (эстонском) языке провоцируют анализируемую ошибку.

Эта, указательное местоимение ж. р., ед. ч. КНЗО. Минимальный контекст употребления: *Эта* [=‘этот’] *день нельзя забывается* (11). По видимому, причины возникновения ошибки те же, что в первом примере.

Моя, притяжательное местоимение ж. р., ед. ч. КНЗО. Минимальный контекст употребления: *После одевать мы — Я и моя* [=‘мой’] *папа — едем до школе и на работе*. Родовая принадлежность слова *папа* определяется семантикой (обозначает лицо мужского пола). Семантический показатель родового значения в данном случае вступает в противоречие с морфологическим показателем (флексией *-а*), что и приводит, по всей видимости, к возникновению данной ошибки.

Из примеров видно, что морфологические ошибки в родовой характеристике имени существительного вызывают минимальные помехи в коммуникации и не приводят к ее сбою.

3.3.2. Интерпретация морфологических ошибок, связанных с использованием указательного местоимения вместо личного.

Использование указательного местоимения вместо личного местоимения оказалось самой многочисленной ошибкой в морфологии именных частей речи. Рассмотрим наиболее типичные примеры ошибок такого рода.

Это, указательное местоимение, ср. р., ед. ч. ПКЗО (зависит от контекста). Минимальный контекст употребления: *Мне не нравится рок-музыка, потому что это* [=‘она’] *агрессивная*. Данная ошибка может быть спровоцирована двумя явлениями: (1) межъязыковой интерференцией — в эстонском языке слово *see*

является связующим в предложении (например, *Mulle meeldib sinu kleit see on nii ilus*, в дословном переводе **Мне нравится твое платье, это есть такое красивое*); (2) внутриязыковой интерференцией: на начальном этапе обучения РКИ, как известно, самой используемая конструкцией, помогающей усвоить класс имен существительных, является конструкция: *Это книга. Это окно. Это дом.*

3.3.3. Интерпретация морфологических ошибок, связанных с ненормативным образованием падежных форм в парадигме множественного числа имени существительного.

Образование падежных форм в парадигме множественного представляет и для носителя языка некоторую сложность. Рассмотрим пример и попытаемся объяснить ошибку.

Стильев, мн.ч., Р. п. ПКЗО (зависит от полноты контекста). Минимальный контекст употребления: *Мой выбор стильев* [=‘стилей’] *очень жирокый* (11). Сложность образования Р. п., мн. ч. связана с широким выбором окончаний при образовании данной формы имени существительного: *-ов (-ев), -ей, Ø*. Ср.: «У существительных I скл. окончания род. п. *-ов, -ев* и *-ей* распределяются следующим образом: а) у существительных муж. р. с основой, оканчивающейся на парно-твердую согласную, на *ц* или */j/* в род. п. окончание *-ов, -ев*: *пионеров, шоферов, бойцов* <...>; б) у существительных муж. р. и сред. р. с основой на мягкую согласную или шипящую в род. п. окончание *-ей*: *жителей, полей, дождей, шалашей, надежей, морей*» (КРГ 2002: 191). Таким образом, для того, чтобы определить, какое окончание надо использовать (1) необходимо определить склонение, (2) если склонение I¹⁴, то определить род. С. Н. Цейтлин отмечает, что окончания *-ов (-ев)* являются для детей наиболее предпочтительными, а широкое распространение ошибок именно в этой области связано также и с немотивированностью выбора окончания (поскольку имеются исключения), и тут на помощь должно прийти аудирование и чтение.

4.0. Морфологические ошибки в образовании и употреблении глагольных форм.

4.1. Роль глагола в речи.

Глагол, вслед за существительным, является распространенным в речи лексико-грамматическим классом. Он занимает вторую позицию по частотности употребления в русском языке, составляя 15,8 % (Ляшевская, Шаров 2009).

¹⁴ I по академической грамматике (в школьной грамматике ему соответствует II склонение).

Глагол-сказуемое (наряду с именем существительным в функции подлежащего) обеспечивает построение предложения-высказывания. Именно глагол-сказуемое задает предикативность предложения (соотносит содержание предложения с реальной действительностью) и моделирует, таким образом, языковое событие.

4.2. Морфологические ошибки, связанные с образованием и употреблением глагольных форм, в речи носителей русского языка.

С. Н. Цейтлин отмечает следующие виды ошибок, характерные для речи русских учащихся:

- неверное образование личной формы глагола (*Зачем он ко мне приставает* [=‘пристает’]?);
- деформация разноспрягаемых глаголов (*Мы решили гребсти* [=‘грести’] к берегу);
- несоблюдение чередований в основе настоящего времени (*Бывает, что увлечешься* [=‘увлечешься’] и не заметишь, что уже спать пора);
- унификация основ инфинитива и прошедшего времени (*Хоть я и сильно ушибилась* [=‘ушиблась’], но все равно не плакала);
- деформация разноспрягаемых глаголов (*Он сказал, что они бежут* [=‘бегут’] быстро);
- не соответствующее норме образование форм повелительного наклонения (*Закончь* [=‘закончи’] скорей это дело!);
- заполнение «пустых клеток» в парадигме глагола (*Все равно я победю* [=‘одержу победу’]!);
- не соответствующее норме образование парного глагола несовершенного вида (*Надо скорей идти домой уроки доучать* [=‘доучивать’]);
- не соответствующее норме образование парного глагола совершенного вида (*Мама смесила* [=‘замесила’] тесто, и мы начали вместе печь пирожки);
- замена разнокоренных видовых пар однокоренными (*Я уже уложила* [=‘уложила’] кукол спать);
- деформация двувидовых глаголов (*Принц поженился* [=‘женился’] на Дюймовочке);

- образование видовых пар одновидовых глаголов (*Не убирайте пластилин, он мне уже два раза **надобился*** [=‘был нужен’]);
- не соответствующее норме чередование форм настоящего и прошедшего времени при описании событий прошлого времени (*Когда писатель **работает*** [=‘работал’] *по ночам, Ю-ю вскакивала на стол, садилась около его правой руки и внимательно смотрела за пером*);
- использование глаголов совершенного вида вместо глаголов несовершенного вида (*Когда медвежата **подросли*** [=‘подрастали’], *их сажали на цепь*);
- ненормативное образование причастий и деепричастий (*Мама, уже **вытеревшая*** [=‘вытершая’] *всю посуду, с удивлением смотрела на меня*)¹⁵ (Цейтлин 1982: 45–57).

Ошибки первого типа (неверное образование личной формы глагола) в подавляющем большинстве случаев объясняются влиянием одних (продуктивных) классов глаголов на другие (непродуктивные или менее продуктивные классы глаголов). Напомним, что в грамматике русского языка по соотношению двух глагольных основ (основы презенса и основы инфинитива) традиционно выделяется 5 продуктивных классов глаголов (см. *Таблицу 6*).

Таблица 6

Продуктивные классы глаголов

Класс	Открытая основа (основа инфинитива)	Закрытая основа (основа презенса)	Примеры
I	-а	-ай	чита-ть — читай-у
II	-е	-ей	красне-ть — красней-у
III	-ова (-ева)	-уй	рисова-ть — рисуй-у
IV	-и	мягкий согласный шипящий	бури-ть — бур’-у тушить — туш-у
V	-ну	-н	отдохну-ть — отдохн-у

Непродуктивные глаголы немногочисленны (около 400 глаголов), объединяются в различных классификациях в «непродуктивные классы», «непродуктивные

¹⁵ Как известно, словоизменение глагола — это в первую очередь, спряжение, во вторую — образование причастий и деепричастий (РГ–1980 I: 644). Существует двойкий подход к определению грамматического статуса причастий и деепричастий. В одном случае их включают в парадигму глагола и рассматривают как нефинитные формы глагола, в другом — как самостоятельные части речи (Биккулова 2011; Караулов 1997: 83; Сай 2011; Сичинава 2011).

группы», «окаменелые группы», «группы неправильных глаголов»¹⁶. Так, В. В. Виноградов выделяет 11 групп непродуктивных глаголов и 6 окаменелых групп и замечает, что группы непродуктивных глаголов уменьшаются за счет перехода глаголов из непродуктивных классов в продуктивные (Виноградов 1986: VII, § 9). Эта тенденция отмечается и Н. С. Валгиной: «Число непродуктивных классов постепенно сокращается, так как они подвергаются воздействию классов продуктивных (например, входят в употребление формы *мякают* вместо *мячут*, *мурлыкают* вместо *мурлычут*, *полоскают* вместо *полощут*, *махают* вместо *машут* по аналогии с глаголами 1-го продуктивного класса)» (Валгина 2002: п. 176). Отмеченная тенденция (образование от глаголов 1-го непродуктивного класса личных форм по модели I-го продуктивного класса) наблюдается прежде всего в сфере разговорной речи и носит ненормативный характер: «массовое обследование кодифицированного литературного языка, проведенное в 60–70-е годы, показало слабую склонность носителей языка к употреблению форм на -ај-: из 3718 человек лишь 445 человек (т. е. 11 %) в предложении *Провожающие стоят на перроне, машут/махают вслед уходящему поезду* остановили свой выбор на форме *махают*» (РЯСО 1968: 136 — цит. по Ильина 2000: 336–337).

Как отмечает С. Н. Цейтлин, в детской речи носителей языка «очень часто встречаются случаи образования основы настоящего времени глаголов непродуктивного класса типа *искать* — *ищу* путем прибавления *й* к основе инфинитива: *искать* — *искай-у*. Глаголы этого типа испытывают на себе давление со стороны глаголов I продуктивного класса» (Цейтлин 1982: 46). По мнению С. Н. Цейтлин, одна из основных причин этого влияния заключается в том, что «глаголы I продуктивного класса чрезвычайно многочисленны (составляют около 80 % всех глаголов русского языка)» (Цейтлин 1982: 46). Ошибки типа *искать* — *искай-у*, *дремать* — *дремай*, *шептать* — *шептает*, *приставать* — *пристает* и т. д. (примеры С. Н. Цейтлин см. Цейтлин 1982: 46–47) характерны и для речи взрослых носителей языка, не владеющих или не в полной мере владеющих литературным стандартом (Граудина и др. 1976: 187–223).

Помимо вышеуказанной сложности в глагольном словоизменении, С. Н. Цейтлин отмечает характерные для детской речи ошибки аспектуальности глагола (употребления видовой формы) (Цейтлин 1982: 50–56).

¹⁶ Соотношение словоизменяемых классов в классификациях С. И. Карцевского, В. В. Виноградова, А. В. Исаченко, А. А. Зализняка и РГ–1980 см. в (Бурдакова 2008: 177–179).

4.3. Морфологические ошибки, связанные с образованием и употреблением глагольных форм, в русской речи эстонских учащихся.

При анализе письменных работ учащихся 9–12-х классов школ с эстонским языком обучения выявлена 81 морфологическая ошибка¹⁷ в формообразовании и употреблении глагольных форм / лексико-грамматических разрядов глаголов. Количественное распределение работ, содержащих морфологические ошибки в сфере глагола, по классам приведено в *Таблице 7*.

Таблица 7

Ошибки в употреблении и образовании глагольных форм (распределение по классам)

Класс	Общее количество работ	Количество работ, содержащих морфологическую ошибку	%
9	9	8	88,9
10	12	10	83,3
11	19	7	36,8
12	24	7	29,1

Как наглядно демонстрирует таблица, морфологические ошибки в употреблении и образовании глагольных форм зафиксированы в 32 (50 %) из 64 проанализированных письменных работ учащихся 9–12-х классов.

Все допущенные в употреблении и образовании форм глагола ошибки можно объединить в пять больших групп (распределение типов ошибок см. в *Диаграмме 4*):

- ненормативное образование личных форм глагола
Я встоваю [=‘встаю’] 7.00 (10); *Друзья говорят* [=‘говорят’] друг друга о всем и спрашивают совет (12) и др.
- употребление инфинитива вместо личной формы глагола
Но всегда есть [=‘ем’] в школе, а также в вечернее время (9); *Затем я чистить* [=‘чищу’] зубы и *есться* [=‘ем’] (10); *Истинная дружба развиваться* [=‘развивается’] очень долго (11); *Дружба есть вещь, что каждый человек нуждаться* [=‘нуждается’] (12) и др.;
- употребление одной видо-временной формы глагола в контексте другой

¹⁷ Следует отметить, что некоторые зафиксированные в работах учеников формы глаголов содержат комплекс ошибок. Например, *Мне понравилось* [=‘нравятся’] классов где учителя хорошие и интересные темы, такие как история и химия (9). Ошибка связана с неправильным выбором видовой формы глагола (использование формы СВ вместо НСВ) и выбором временной формы (использование формы прошедшего времени в контексте настоящего). При подсчете ошибок такие формы учитывались дважды: один раз как ошибка в употреблении вида, второй раз — как ошибка в употреблении времени

*Я многому **научься** [=‘учусь’] в школе (10); домой Я играю компьютер и **зделаю** [=‘делаю’] домашние задание (9); Уроки начинаются 8.00. Янтия **продолжится** 14.00 (10); Моя подруга **осчастливит** меня. Когда у меня не подруга, я была очень грустная (12) и т. д.;*

- употребление глагола в одной временной форме вместо другой и необоснованное использование глагола-связки

*Особенно особый **эсть** [—] тут среди молодёжный (11) [=‘Особенно отмечается в молодежной среде’]; Вообще, мне нравится тяжёлая музыка, но также я **мог** [=‘могу’] слувать спокойную музыку (11) и т. п.;*

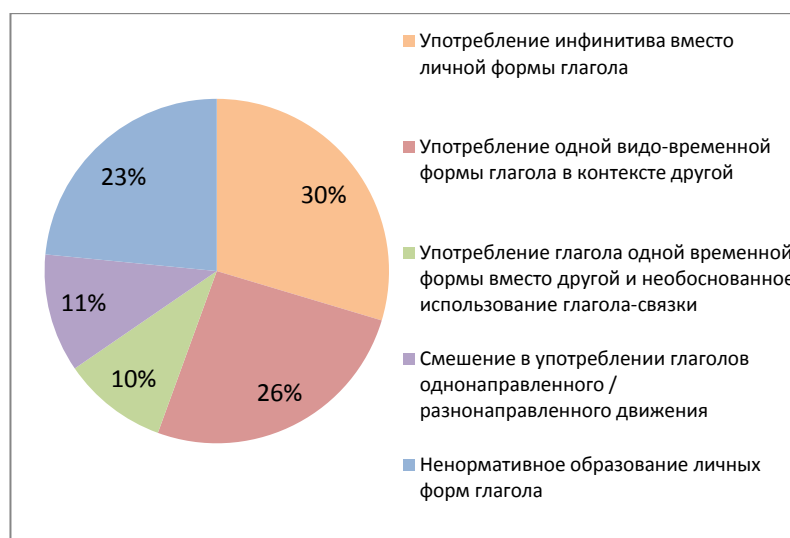
- смешение в употреблении глаголов однонаправленного / разнонаправленного движения

*Я **иду** [=‘хожу’] в Пайдеской Общей Гимназии, в 10. класса (10); Я **езжу** [=‘еду’] дома и дома **сатрю** телевизора, позже учусь, **есть** вмесе с родителями (10) и т. д.;*

Количественное распределение вышеперечисленных ошибок приводится в *Диаграмме 4.*

Диаграмма 4

Типы ошибок в употреблении и образовании глагольных форм (количественное распределение)



4.3.1. Ненормативное образование личных форм глагола.

Ненормативное образование личных форм глагола связано в первую очередь с принадлежностью глагола к классу продуктивных / непродуктивных глаголов.

Продуктивные глаголы имеют в русском языке две формообразовательные основы:

- открытая основа (основа прошедшего времени / инфинитива) выявляется путем удаления от формы прошедшего времени родового окончания и суффикса прошедшего времени;
- закрытая основа (основа настоящего времени / презенса) вычленяется из формы 3-го лица мн. числа настоящего времени глагола.

Все входящие в парадигму глагола финитные и нефинитные глагольные формы образуются от названных основ с помощью морфологического инструментария (формообразовательных суффиксов и словоизменительных окончаний).

Непродуктивные глаголы не имеют такого четкого соотношения основ. С. Н. Цейтлин отмечает малочисленность непродуктивных глаголов при их высокой частотности. Мы решили проверить это утверждение, используя «Новый частотный словарь русской лексики» (Ляшевская, Шаров 2009) и выборку по частотности глаголов в объеме 100 слов русского языка (см. Таблицу 8).

Таким образом, из 100 частотных слов русского языка девять являются глаголами и большинство из этих глаголов (2/3) — непродуктивные. Примечательно, что из этих шести непродуктивных глаголов лишь два относятся к одному классу.

Таблица 8

Частотность продуктивных / непродуктивных глаголов

Глагол	Ранг/100 слов	Класс (по В. В. Виноградову)
<i>быть</i>	6	непродуктивный изолированный
<i>мочь</i>	37	непродуктивный VI
<i>сказать</i>	42	непродуктивный XII (окаменелая группа)
<i>говорить</i>	58	продуктивный IV
<i>знать</i>	61	продуктивный I
<i>стать</i>	62	непродуктивный XV (окаменелая группа)
<i>хотеть</i>	92	непродуктивный III
<i>идти</i>	95	непродуктивный изолированный
<i>иметь</i>	99	продуктивный II

Опираясь на классификацию продуктивных / непродуктивных глагольных классов, попробуем установить причины ненормативного образования некоторых личных форм глагола.

Вставаю, глагол в форме НСВ, наст. вр., ед. ч., 1-го л.. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *Утром я **вставаю** [=‘встаю’] в 7 часов* (10). Глагол *вставать* в русском языке принадлежит XIV «окаменелой» группе (в классификации В. В. Виноградова) с соотношением основ *-ва-* — *-й-* (*дава-л* —

дай-ут, встава-л — встай-ут). По всей видимости, ненормативное образование формы 1-го л., наст. вр. *вставаю* происходит по аналогии с многочисленными глаголами I продуктивного класса, имеющими соотношение основ *-а- — -ай-* (*читай — читай-ут*).

Отсутствует, глагол в форме НСВ, наст. вр., ед. ч., 3-го л. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *Человек, кого **отсутствует** [=‘отсутствует’] дорогой должен день вместе с друзьями* (11). Глагол *отсутствовать* относится к III продуктивному классу с соотношением основ *-ова- — -уй-* (*рисова-л — рисуй-ут, отсутствова-л — отсутствуй-ут*). Ошибочное образование (*отсутствует*) объясняется действием аналогии с глаголами I продуктивного класса, имеющими в конце основы инфинитива гласный *-а*.

4.3.2. Употребление инфинитива вместо личной формы глагола.

Большая часть ошибочных употреблений инфинитива вместо личной формы глагола зафиксирована в работах учащихся 9-х классов, однако единичные примеры обнаруживаются и у учащихся старших классов. По нашему мнению, здесь сказывается влияние первого иностранного (английского) языка, в котором личная форма глагола настоящего времени выражается инфинитивом. Эти ошибки встречаются часто в разных работах учащихся и, скорее, всего связаны с автоматизмом использования определенных глаголов в фразах, заученных на уроках английского языка в третьем классе: глаголы *есть* (‘питаться’) и *чистить*. Например, *Утром я не ем. это привычка. Но всегда **есть** [=‘ем’] в школе, а также в вечернее время* (9). По нашему мнению, ошибка является ПКЗО, поскольку омонимия *есть* (‘питаться’) и *есть* (‘иметь’) не всегда разрешается контекстом. В том случае, если омонимия словоформ снимается контекстом, ошибку можно квалифицировать как КНЗО.

4.3.3. Употребление одной видо-временной формы глагола в контексте другой.

Поскольку различение глаголов по виду в эстонской грамматике отсутствует, то у учащихся закономерно возникают сложности с употреблением правильной видовой формы глагола. Сложность выбора правильной формы заключается и в том, что будущее время в эстонском языке представлено лишь сложной формой глагола (например, *буду играть*). В русской грамматике существует и синтетический способ образования формы будущего времени от глагола СВ.

Неразличение формы настоящего времени, представленной глаголом НСВ, и будущего времени, представленной глаголом СВ, является, скорее всего, ПКЗО поскольку при употреблении в минимальном контексте (одном высказывании), возникают дополнительные вопросы *когда?* и *как долго?* Приведем пример употребления глагола СВ в контексте глагола НСВ.

Зделаю, глагол в форме СВ, буд. вр., ед. ч., 1-го л. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *домой Я играю компьютер и здеЛаю* [=‘делаю’] *домашние задание. вечером Я поиду на тренировку* (9). Глагол СВ **здеЛаю** подразумевает, что домашние задания не выполнены учеником и здесь ошибка не выявляется. Обратим внимание на начальную часть предложения : *домой Я играю компьютер*. Напомним, мы имеем дело с классной работой, следовательно, ученик не может быть дома и играть в компьютерные игры. Значит, он описывает повторяющиеся действия в течение определенного периода времени. Глагол *играю* является глаголом НСВ. Традиционно, когда одно действие предшествует другому, используют глаголы СВ, поэтому не возникает «конфликта» между второй половиной первого предложения и вторым. В тех случаях когда одно действие следует за другим и это носит повторяющийся характер, то, как правило, используют глаголы в НСВ (ср. *Наступила весна и прилетели ласточки* (глаголы СВ, наблюдается разовость действия) и *Наступает весна и прилетают ласточки* (глаголы НСВ передают многократность действия в данном контексте)). По нашему мнению, ошибка могла возникнуть из-за желания учащегося подчеркнуть, что сначала он выполняет уроки, а лишь потом идет на тренировку.

4.3.4. Употребление глагола в одной временной форме вместо другой и необоснованное использование глагола-связки

Наряду с предыдущем видом ошибки, связанной с видо-временной формой глагола, в работах учеников 9–12-х классов наблюдались еще один вид ошибок употребления глагола. Рассмотрим вид ошибок, который связан с необоснованным использованием глагола-связки. В русском языке в предложениях глагол-связка *быть* в форме настоящего времени (*есть*) опускается, в эстонском языке это самый частотный глагол. По данным нашего исследования, таких ошибок отмечено всего 3 на весь банк письменных работ, но по необъяснимой причине эти ошибки зафиксированы только в работах гимназической ступени, по одной в каждом классе.

Есть, в значении *быть*, модальный глагол, наст. вр. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *Дружба ест вещь, что каждый человек нуждаться. без*

*Дружба **ест** [=‘—’] трудный живу* (10). В данном примере глагол-связка используется в двух предложениях. Первое предложение позволяет судить, что мы имеем с ошибочным написанием глагола, упущен мягкий знак. Без первого предложения можно было бы получить неправильную информацию из второго предложения. Ошибка продиктована межъязыковой интерференцией, в данном случае мы имеем дело с дословным переводом. Информация, которая содержится в этом предложении, следующая: *Без дружбы трудно жить*.

4.3.5. Смешение в употреблении глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения.

В русском языке существуют 14 пар глаголов движения, которые различны по тому, как совершается движение: (1) указан ли конечный пункт; (2) в одном направлении или в различных происходит движение. Все бесприставочные глаголы движения — слова несовершенного вида. В Эстонии на уроках РКИ этим глаголам уделяется пристальное внимание, поскольку в эстонском языке чаще других глаголов движения используется глагол *идти*. Рассмотрим два предложения: *Мы летим в Ригу самолетом. Me läheme Riiasse lennukiga* (букв. *Мы идем в Ригу с самолетом). Предложение, построенное по образцу на русском языке выглядит так *Me lendame lennukiga Riiasse* и смысл этого предложения *Мы летим (рядом) с самолетом в Ригу. Рассмотрим первый пример. Случай, когда выбрана неправильная пара глаголов движения и правильная направленность:

Иду, однонаправленный глагол, способ передвижения: пешком, наст. вр., ед. ч., 1-го л. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *Я **иду** [=‘еду’] в школе с автомобил* (10). По нормам русского языка каждому транспортному средству соответствует определенный глагол. Поскольку у автомобиля имеются колеса, то глагольная пара движения для данного транспорта — *ехать* и *ездить*. Поскольку указан конечный пункт — школа, то единственный верный вариант глагола *ехать*. Учащийся выполнил буквальный перевод с родного языка, этим обусловлена ошибка в выборе глагола движения.

Рассмотрим второй пример. Случай, когда выбрана правильная пара глаголов движения, но ошибочно выбрана направленность.

Езжу, разнонаправленный глагол, способ передвижения: на транспорте с колесами, наст. вр., ед. ч., 1-го л. ПКЗО. Минимальный контекст употребления: *Школ заканчивается 14:45. Я **езжу** [=‘еду’] дома и дома смотрю телевизора, позже учусь, есть вместе с родителями* (10). При прочтении предложения создается впечатление, что учащийся ездит по дому на чем-то. На наш взгляд, такая ошибка

является ПКЗО, но для некоторых адресатов, вероятно, будет коммуникативно значимой.

5.0. Выводы.

Описанные выше морфологические ошибки в образовании форм и употреблении имени существительного и местоимения могут быть обусловлены следующими факторами:

- отсутствием в эстонском языке грамматической категории рода;
- противоречием между семантическим и морфологическим показателями рода у некоторых одушевленных существительных (ср. *papa*, *dada* и т. п.);
- отсутствием четких морфологических показателей рода у неодушевленных существительных типа *dver*, *el* и *pe*.

Рассмотренные в данной главе морфологические ошибки в образовании и употреблении глагольных форм, предположительно, больше всего связаны с межъязыковой интерференцией. Это, видимо, объясняется влиянием первого иностранного языка (английского, отсутствие глаголов СВ и НСВ вида, отсутствие личных форм глагола, искл. глаголы наст. вр., ед. ч., 3-го л.) и родного языка (эстонского, отсутствие глаголов СВ и НСВ вида, глаголы движения выражают иной, чем в русском языке, способ передвижения).

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ

1.0. Синтаксическая ошибка как вид грамматической ошибки.

Синтаксические ошибки характерны не только для инофонов, но и для носителей языка. К синтаксическим ошибкам относят ошибки, допускаемые на уровне словосочетаний и предложений. Результатом такой ошибки является синтаксическая омонимия, двусмысленность, которая, с одной стороны, указывает на недостаточность уровня владения языковыми нормами (*Романова, Филиппов 2009: 147*), с другой — вызывает сбой в коммуникации, требуя от адресата уточнения высказывания, например: *Я отвез ее домой* (к ней или себе?), *Отец его умер, когда ему было семнадцать лет* (кому было семнадцать лет?) (примеры Н. Н. Романовой, А. В. Филиппова, см. *Романова, Филиппов 2009: 147*).

Синтаксические ошибки являются самой разветвленной группой грамматических ошибок (см. *Приложение 1*). Синтаксические ошибки можно сгруппировать следующим образом:

- на уровне словосочетания
 - нарушение норм предложного управления, нарушения в употреблении предлогов;
 - нарушение согласования с главным словом;
 - пропуск зависимого слова в словосочетании;
- на уровне структуры предложения и его значения
 - нарушение связи между подлежащим и сказуемым;
 - отсутствие законченности мысли;
 - проявление синтаксической двусмысленности;
 - нарушение структуры видо-временной соотнесенности глаголов (*Петрякова 2006: 177–197*).

2.0. Нарушение норм предложного управления и нарушения в употреблении предлогов — частотная синтаксическая ошибка.

2.1. Мена предложного и беспредложного управления и вариантность в выборе предлога как активные тенденции современной русской грамматики.

Характерной особенностью современной русской грамматики является конкуренция в узусе вариантов с предложным и беспредложным управлением.

Например, *работать на селе — работать в селе, ехать на поезде — ехать поездом — ехать в поезде, контроль за чем — контроль над чем — контроль чего* и т. д.; многочисленные примеры см. в (Граудина и др. 1976).

Предлоги, как известно, «не имеют самостоятельного лексического значения и поэтому отдельно от других слов в языке не употребляются» (РГ 1960, I: 652); предлог, таким образом, — служебная единица, «оформляющая подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании или в предложении и тем самым выражающая отношение друг к другу тех предметов и действий, состояний, признаков, которые этими словами называются» (РГ 1980, I: 706) и служащая для уточнения падежного значения.

При этом в современной русской речи, как отмечают лингвисты, действуют две противоположно направленные тенденции. С одной стороны, отмеченная в работах В. А. Белошапковой, Л. С. Филипповой, М. Я. Гловинской, Н. С. Валгиной тенденция к возрастанию предложных сочетаний в современном синтаксисе — замене беспредложного (падежного) глагольно-именного управления предложным, например: *идти лесом — идти около леса, идти по лесу, идти через лес, идти вдоль леса* (примеры Н. С. Валгиной, см.: Валгина 2001: 220); *пункт проката — пункт по прокату* (пример М. Я. Гловинской, см. Гловинская 2000: 240). В этот живой процесс оказываются вовлеченными четыре косвенных падежа (Родительный, Дательный, Винительный и Предложный); «сводку сосуществующих падежных и предложных конструкций по разным падежам» (Гловинская 2000: 240) можно найти в работе М. Я. Гловинской «Активные процессы в грамматике» (Гловинская 2000: 240–24). С другой стороны, тенденция к разрушению предложных словосочетаний с отдельными предлогами (*с* и *по*), например, *слесарь-ремонтник* вместо *слесарь по ремонту*, *ремонтное ателье* вместо *ателье по ремонту* (примеры Н. С. Валгиной, см. Валгина 2001: 221). Этот процесс разрушения предложных сочетаний фиксируется лингвистами начиная с 70-х годов прошлого столетия, и на данном этапе развития русского языка замена

предложного управления беспредложным наблюдается не только при слабой, но и при сильной глагольной подчинительной связи. Ср.: *откладывать отъезд* вместо *откладывать с отъездом*, *закончить уборку* вместо *закончить с уборкой* (примеры Н. С. Валгиной; Валгина 2001: 220).

Кроме названных выше двух противоположных тенденций в современной русской речи в предложных конструкциях одни предлоги могут вытеснять другие.

Итак, предлог — служебная часть речи, имеющая грамматическое значение и оформляющая подчинение одного слова другому в словосочетании / предложении. Вместе с падежами предлоги способны передавать различные отношения (как синтаксические, так и смысловые).

2.2. Планомерная работа по изучению предлогов в школьном курсе РКИ (по ГУП–2011).

Употребление предлогов вызывает серьезные трудности при изучении РКИ. Работа над употреблением предлогов планомерно ведется в течение всего школьного курса РКИ. Согласно ГУП–2011, к концу четвертого года обучения у учащихся должен быть сформирован навык употребления:

1. временного предлога *в*;
2. предлогов направления *из, с, в, на*;
3. пространственных предлогов *на, в*.

К концу обучения в гимназии (т. е. к концу 7-го года изучения РКИ) учащиеся должны уметь употреблять в речи следующие предлоги:

1. предлоги Род. п. (*без, у, до, от, с*);
2. предлоги Дат. п. (*к, по*);
3. предлоги Тв. п. (*за, над, под, перед, с*);
4. предлоги Пр. п. (*в, на, о, об / обо, при*) (ОК 2011).

2.3. Ошибки в выборе предлогов / отказ от использования предлогов в русской речи эстонских учащихся: квантитативный анализ и интерпретация ошибочного употребления предлогов.

Нарушение норм предложного управления проявляется в замене / отказе от использования предлога / гиперкоррекции. Зачастую ученик в одной работе допускает несколько вариантов ошибок. Приведем в качестве примера одну работу учащегося 9-го класса полностью: Я¹⁸ встаю обычно [—,=‘в’] 6:50. В [=]

¹⁸ В данном случае мы используем несколько иные условные знаки, чем во всей работе:
[=] – правильный предлог

субботу и в [=] воскресенье [—,='в'] 12:00. Я ем на [=] завтрак мала. Тогда Я чищу зубы и причёсываюсь. Тогда Я иду в [=] школу. Потом [—,='в'] школе Я обедаю. Мне нравится картошка и сосиски или бройлер. Я занимаюсь с [+,'—'] спортом. Я играю [—,='в'] баскетбол. Также мне нравится плавать. Тогда я делаю домашняя задания. Иногда Я смотрю телевизор. Много времени Я за [=] компьютером. Обычно Я ем ужин [—,='в'] 19:00. Мне очень нравится суп. Ещё Я ем десерт. Я ем очень много фрукты: апельсины и яблоки, а Я не ем бананы. Мне не нравится бананы. Я чищу зубы и ~~делаю~~ умываюсь и тогда Я ложусь спать. Я ложусь спать [—,='в'] 23:30.

В этом примере видно, что для данного ученика типичная ошибка — отказ от использования временного предлога, когда речь идет о часах, но в то же самое время в сочетании с днями недели этой ошибки нет. Заметна некоторая незакрепленность навыка в употреблении предлогов пространства.

Анализ ошибок по использованию учащимися предлогов проводился по следующим показателям:

- отказ от использования предлога / неправильный предлог / предлог в беспредложной конструкции;
- нормативное количество предлогов в тексте;
- нормативное количество беспредложных конструкций;
- функционально-семантический тип предлога.

В ходе анализа 9 ученических работ по теме «Мой день» в 9-м классе установлено, что средний процент ошибок в использовании предлогов составляет 63 %. Этот показатель принимается нами за абсолютную величину в *Диаграмме 5*. Качественный анализ семантики ошибочно употребленных предлогов демонстрирует перевес ошибок в использовании временных предлогов (что предсказуемо и обусловлено темой работы). Приведем некоторые варианты ошибочного употребления временных предлогов:

Я Лажусь спатес [—,='в'] 24.00 (9), КНЗО;

[—,='В'] 16.30 Я паиду играт на гитаре или на акордионе (9), КНЗО.

Помимо предсказуемых темой письменной работы ошибок использования временных предлогов, анализ обнаруживает значительное число ошибок в использовании пространственных (*Иду на [='] дома (9), КНЗО; На [='] понедельник Я семь уроков, КНЗО*) и объектных предлогов (см. *Диаграмму 5*),

[—,='в'] – пропуск предлога (ошибка), правильный вариант

[+,='—'] – гиперкоррекция

[='у'] – ошибка в употреблении предлога, правильный вариант

усвоение значения и норм употребления которых является, согласно ГУП–2011, материалом 9 класса.

Аналогичная письменная работа (сочинение «Мой день») была предложена учителем ученикам 10-го класса. В этом случае средний показатель ошибочного употребления предлогов в 8 содержащих такого рода ошибки (*Вкола обычно заканчивает* [—,=‘в’] *2–4 сейчас*) работах составил 55 %. Взяв этот показатель за абсолютную величину, мы распределили ошибки по типам предлогов следующим образом (см. *Диаграмму 6*).

Диаграмма 5

**Ошибочное употребление предлогов в работах учащихся 9-го класса:
функционально-семантическое распределение**

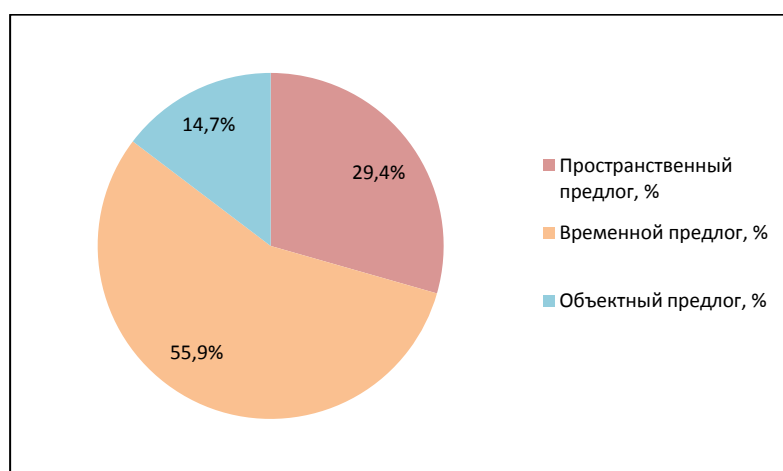


Диаграмма 6

**Ошибочное употребление предлогов в работах учащихся 10-го класса:
функционально-семантическое распределение**



Материалом для анализа работ учеников 11-го класса послужили обе выполненные учащимися работы «День Св. Валентина» и «Российская музыка». Средний показатель ошибочного использования предлогов составляет в названных работах 45 %. Следует отметить, что разнообразие типов предлогов, в употреблении которых учащиеся совершают ошибки, сокращается (см. *Диаграмму 7*).

Приведем характерные примеры ошибочного употребления пространственных и временных предлогов:

Человек, [—,=‘у’] кого отсутствует дорогой должен день вместе с друзьями, КНЗО;

Я думаю что я относиться [—,=‘ко’] второй категорий, КНЗО;

[—,=‘у’] Мой очень много други, ПКЗО;

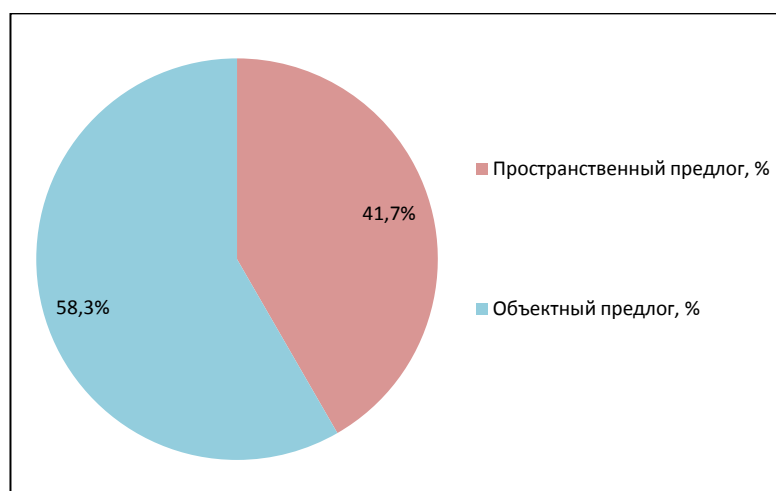
Мы ходим в [=‘на’] празднике и танцуем, КНЗО;

Я знаю у [+ ,=‘—’] них целый жизнь, ПКЗО;

А дабстен [—,=‘в’] свободное время я люблю слушать, КНЗО.

Диаграмма 7

Ошибочное употребление предлогов в работах учащихся 11-го класса: функционально-семантическое распределение



Для расчета средних показателей ошибок в использовании предлогов учащимися 12-го класса использовались две работы респондентов «День Св. Валентина» и «Российская музыка». Как и в предыдущих случаях, работы, в которых не было данного типа ошибок, не принимались во внимание. Анализ показал, что средний показатель ошибочности использования предлогов составляет 36 %. Распределение ошибочного использования предлогов по типам представлено

в *Диаграмме 8*. Примерами ненормативного использования пространственного, причинного, объектного предлога и предлога образа действия могут служить следующие контексты:

Я говорю всё к [+,'—'] Кристи и делению моя тайна, КНЗО;

Мы ходили [—,'в'] самый школе тринадцать лет, КНЗО;

Я не знаю никакие русские группы потому что я не интересуется с [+,'—'] русским музыком, КНЗО;

Я не знаю вообще ничево [—,'о'] российские группы, КНЗО;

Я знаю [—,'о'] Дима Билан, Т.А.Т.У., ПКЗО.

Суммарное распределение ошибок по использованию различных семантико-функциональных типов предлогов в работах респондентов 9–12-х классов выглядит следующим образом (см. *Диаграмму 9*). Следует отметить, что в проанализированных работах не зафиксировано ошибочного употребления предлогов цели (назначения).

Большую сложность для учащихся старших классов составляют предложные конструкции объектного, пространственного и временного типа, которые являются в русском языке самыми распространенными.

Диаграмма 8

**Ошибочное употребление предлогов в работах учащихся 9–12-х классов:
функционально-семантическое распределение**



**Ошибочное употребление предлогов в работах учащихся 9–12-х классов:
функционально-семантическое распределение**



2.4. Системные причины ошибочного употребления предлогов в русской речи эстонских учащихся.

Высокая частота ошибок в употреблении предлогов обусловлена сложным соотношением предложно-падежных систем родного (эстонского) и изучаемого (русского) языков. В русской речи, как известно, с пятью (искл. Им. п.) падежными формами употребляется более 180 предлогов. В эстонской речи (при наличии в языке разветвленной падежной системы (14 падежей) (Пяльль 1955: 61—62) с предлогами употребляется лишь 6 падежных форм; остальные формы подчинения образуются за счет падежного окончания и / или послелога. Кроме того, в русской речи нередко полисемантические предлоги не закреплены за определенным падежом, а могут использоваться с 2–3 падежными формами: например, двупадежные предлоги (*в, на, о* — В. п. и П. п.; *за, под* — В. п. и Тв. п.; *между* — Р. п. и Тв. п.) и трехпадежные (*по* — В. п., Д. п., П. п.; *с* — Р. п., В. п., Тв. п.). Такие многопадежные предлоги являются частотными в русской речи. Так, по данным И. И. Арбузовой (Арбузова 2011), в случайной выборке текстов из 54 000 слов предлог *в* встречается 1 881 раз, *на* — 770 и *с* — 578 раз и занимают (соответственно) второе, четвертое и пятое места в частотном списке лемм служебных частей речи (Ляшевская, Шаров 2009). Именно эти предлоги являются предметом изучения в эстоноязычных школах уже на начальном этапе изучения РКИ: в 8 классе (третий год обучения) изучаются пространственные предлоги *в* и *на*.

3.0. Нарушение норм беспредложного управления в русской речи эстонских учащихся.

Типичной синтаксической ошибкой в письменных работах учеников является нарушение норм беспредложного управления. Например:

Я¹⁹ [=‘мне’] *не нравится...* / *Я* [=‘мне’] *нравится...* (9, 10, 11, 12), КНЗО;

А я [=‘меня’] *устраивает это* (9), КНЗО;

Обеденный я ем всегда коЛбаса [=‘колбасу’] *и беЛЫй хлеб* (9), КНЗО;

... очень много помогаю мама [=‘маме’] (9), КНЗО;

В дома я должен убираЮ Комната [=‘комнату’] (9), КНЗО;

После школу [=‘школы’] *я иду на тренирофку* (10), КНЗО;

В вколу [=‘школе’] *обычно 5–8 уроки* [=‘уроков’] (10), КНЗО;

16.00 иду на тренеровка [=‘тренировку’] (9), КНЗО;

Я ем очень много фрукты [=‘фруктов’]: *апельсины* [=‘апельсинов’] *и яблоки* [=‘яблок’], *а Я не ем бананы* (9), КНЗО.

4.0. Нарушение норм согласования в русской речи эстонских учащихся.

Отклонение от норм согласования наблюдается как на уровне словосочетания (согласование главного и зависимого слов), так и на уровне предложения (взаимная координация подлежащего и сказуемого). Примерами первого типа могут служить:

Я слышаю любой музыку [=‘любую музыку’] (12), КНЗО;

Моя любимый урок [=‘мой урок’] *англиский язык почему, что это легко и интересно* (10), КНЗО;

У меня не домашняя работы [=‘домашней работы’] (9), КНЗО;

Дружба очен самая главная и хрупкий вещь [=‘хрупкая вещь’] (11), КНЗО;

Я держая мой друзей [=‘моих друзей’] (11), КНЗО;

Я слушаю это стилы почему мне нравится это, это красивый и мелодический [=‘эти стили’], [=‘стили красивые и мелодичные’] (12), КНЗО;

Я знаю только один русская группа [=‘одна группа’] *это ТАТУ, здесь две певцы* (12), КНЗО;

Дружба это особа отношение [=‘особое отношение’] (12, КНЗО.)

¹⁹ Поскольку падежные формы выражают синтаксические связи между словами в предложении, ошибки в употреблении падежных форм именных частей речи являются не чисто морфологическими, а морфолого-синтаксическими и связаны с нарушением норм управления и согласования. Здесь и далее ошибки подобного рода мы условно будем называть синтаксическими.

Примерами нарушения координации подлежащего и сказуемого являются:

Они пополняю [=‘Они пополняют’] *кое-что* (12), КНЗО;

Я играем [=‘Я играю’] *по компьютером играть* (9), КНЗО;

Я могу доверяю [=‘Я доверяю’] или [=‘Я могу доверять’] *она* (12), КНЗО.

5.0. Нарушение порядка слов в русской речи эстонских учащихся.

В русском языке нет четкой нормы, которая регулирует порядок слов в предложении. Исходя из этого положение членов не является статичным. Перестановка, например, подлежащего и сказуемого придает выражению экспрессивную окраску (ср. *Я помню* и *Помню я*). При такой свободной перестановке может искажаться смысл предложения. В предложении четко закреплено место служебных слов — рядом с теми словами, от которых зависят грамматически или по смыслу. Этот принцип регулирует и общий план построения предложения. Рассмотрим примеры:

Я знаю Т.А.Т.У. и Максим о российских группах [= Я знаю о российских группах «Т.А.Т.У.» и «Максим»] (11). Предложение начинается с подлежащего и сказуемого *Я знаю* (кого? или о чем?). Грамматически от основы предложения зависит о российских группах, далее уже следуют имена исполнителей. ПКЗО.

Дружбы основание бы есть доверие [= Основание дружбы — это доверие] (11) КНЗО.

6.0. Выводы.

Синтаксические ошибки, допускаемые учащимися 9–12-х классов школ с эстонским языком обучения могут быть обусловлены следующими факторами:

- учащиеся переводят по словам и не успевают / не умеют связать слова в осмысленное выражение;
- предлоги в эстонском языке малочислены и используются редко, функцию предлогов выполняют падежные окончания;
- сказуемое управляет падежной формой дополнения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За последнее столетие развития практики обучения иностранным языкам поменялось отношение к ошибкам: если раньше ошибка расценивалась как негативное проявление, то на данном этапе развития методики преподавания ошибка рассматривается как проявление «роста» учащегося. В методике преподавания иностранных языков (прежде всего английского) создаются многочисленные корпуса ошибок, зафиксированных в текстах изучающих английский язык как иностранный студентов (см., например, описание корпуса, созданного в католическом университете Лувена, и корпуса, разработанного в рамках совместного проекта Автономного университета Мадрида и Политехнического университета Валенсии (*Ермакова 2012: 39*)). В зарубежной методике создаются специальные словари частотных ошибок в английской речи иностранных учащихся (*Heaton, Turton 1986; Heaton, Turton 1996*).

Очевидно, что и в Эстонии назрела необходимость создания словаря ошибок в русской речи учащихся школ с эстонским языком обучения. Издание подобного типа способно было бы вести работу не только по исправлению, но и предупреждению ошибок в русской речи эстонских учащихся, а следовательно, стало бы хорошим вспомогательным средством в самостоятельном изучении / обучении РКИ. Особое внимание при составлении такого словаря следует уделить коммуникативно значимым ошибкам, основываясь на новых стандартах государственного экзамена по РКИ, введенного в обязательную практику с 2014 года. Можно предполагать, что составление такого словаря будет иметь не только практическое, но и теоретическое значение: позволит внести некоторую ясность в типологию ошибок, работа над которой еще не завершена.

Однако решение подобного рода задачи невозможно без накопления банка типичных ошибок в русской речи учащихся и их детального анализа. Представленная к защите работа является первым или одним из первых опытов собирания и рассмотрения грамматических (словообразовательных, морфологических, синтаксических) ошибок, встречающихся в письменной русской речи эстонских учащихся на 4–7 году изучения РКИ как второго

иностранного языка. Грамматические ошибки были извлечены из 64 письменных работ (продуктивное письмо), созданных учащимися 9–12 классов школы с эстонским языком обучения на протяжении 3 месяцев.

Все зафиксированные в письменных работах грамматические ошибки были проанализированы с точки зрения их коммуникативной значимости, т. е. того, насколько наличие ошибки влияет на успешность коммуникации. Для этого мы воспользовались такими понятиями как «коммуникативно значимая ошибка» (ошибка ведет за собой нарушение коммуникации), «коммуникативно незначимая ошибка» (ошибка, которая в ходе коммуникации может вызвать некоторое замешательство у адресата) и «потенциально коммуникативно значимая ошибка» (влияние этой ошибки на коммуникативный акт в прямой зависимости от объема минимального контекста: в одном случае эта ошибка переходит в разряд коммуникативно значимых, в другом — коммуникативно незначимых ошибок).

Исследование показало, что словообразовательные ошибки в письменной продуктивной речи учеников малочисленны (зафиксированы лишь в 5 работах из 64-х работ учащихся 9–12-х классов), что является / может быть, на наш взгляд, индикатором низкого уровня владения РКИ: учащиеся предпочитают употреблять готовые словоформы, а не использовать словообразовательный инструментарий языка. Словотворчество, словосочинительство, свободное оперирование словообразовательными средствами изучаемого языка позволяет, как известно, говорящему выразить мысль в ситуации отсутствия в словарном запасе той или иной лексической единицы. Однако отмеченные в работах единичные словообразовательные ошибки зачастую нельзя оценить как результаты словотворчества, а потому (несмотря на малый удельный вес по сравнению с другими ошибками) ошибки, допущенные при словообразовании в 83 % случаев являются реально или потенциально коммуникативно значимыми. Все это позволяет сделать важный методический вывод: на начальном и среднем этапе изучения РКИ в эстонской основной школе и гимназии необходимо обогащать языковой запас учеников не только словарными, но и словообразовательными единицами (приставками, суффиксами, словообразовательными типами и моделями).

Анализ морфологических ошибок обнаружил значительный перевес ошибок в употреблении и образовании глагольных форм над ошибками в употреблении и формообразовании имени существительного и местоимения. Среди ошибок в употреблении и образовании глагольных форм ведущую

позицию (30 %) занимают ошибки, связанные с употреблением инфинитива вместо личной формы глагола. Эти ошибки не являются коммуникативно значимыми в случае отсутствия случайной омонимии (омоформии), в противном случае — становятся коммуникативно значимыми. Второе место по частотности и объему занимают ошибки в употреблении одной видовой формы вместо другой. Эти ошибки составляют 26 % от общего числа в банке морфологических ошибок. Третье место занимают отклонения от нормы в образовании личных форм глагола (23 % ошибок). Последние из указанных ошибок характерны не только для речи инофона, но и для онтогенеза речи носителя языка и объясняются действующим в языке законом аналогии: и инофоны, изучающие РКИ, и дети, овладевающие русским языком как родным, стремятся образовать формы глаголов непродуктивных классов и групп по моделям продуктивных классов глаголов (прежде всего I продуктивного класса).

Синтаксические ошибки в письменной речи эстонских учащихся сводятся к нарушению норм предложного управления (неверному выбору предлога / отказу от использования предлогов), беспредложного управления, согласования между главным и зависимым словом, подлежащим и сказуемым.

RESÜMEE

Magistritöös „Kommunikatiivselt tähenduslikud ja mittetähenduslikud grammatilised vead eesti õppekeele kooli õpilastel vene kirjakeeles“ vaadeldakse vigu õpilaste kirjalikes töödes vene keel võõrkeelena aine raames. Töö lähtekohaks on arusaam, et mõned vead avaldavad kommunikatiivsele aktile rohkem mõju kui teised.

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada kommunikatiivselt tähenduslikke ja mittetähenduslikke grammatilisi vigu ning selgitada välja nende tekkepõhjused. Magistritöö andmebaasina kasutati 9.–12. klassi õpilaste kirjalikke töid. Vaadeldi 64 klassitööd, mis olid kirjutatud 2012 / 2013. õ- a ühes Järvamaa gümnaasiumis.

Töö koosneb viiest peatükist. Esimeses peatükis kirjeldatakse uurimuse teoreetilisi lähtekohti: ajaloolis-keelelisi sätteid vigade teoorias ja tüpoloogias. Tuuakse esile suhtumist vigadesse erinevais võõrkeeleõppe meetodeis. Erilist tähelepanu juhitakse vigade eristamisele ning rõhutatakse kommunikatiivselt mittetähendusliku, potentsiaalselt kommunikatiivselt tähendusliku, kommunikatiivselt tähendusliku vea olemasolule. Teine peatükk sisaldab uurimuse ja analüüsi empiirilise osa tutvustust. Peatükis on kirjeldus tööde sisu ja autorite kohta. Kolmandas peatükis vaadeldakse sõnatuletuslikke vigu. Võrreldakse vigu vene keeles keelt emakeelena ja võõrkeelena rääkivate inimeste vahel. Selgitatakse vea teket õpilase kirjakeeles ja selle tähenduslikkust kommunikatsioonis, märkides antud vea vähest osakaalu töödes. Neljandas peatükis kirjeldatakse morfoloogilisi vigu nimisõnades, tegusõnades, asesõnades. Analüüsitakse vea põhjust ja osakaalu kommunikatiivses aktis. Viies peatükk sisaldab analüüsi süntaktiliste (lauseliste) vigade kohta. Põhjaliku tähelepanu all on eessõnaga tarind vene ja eesti keele grammatiliste erinevuste tõttu.

Selgus, et hetkel on vigade teooria ja tüpoloogia puudulikud, kuid suhtumine vigadesse muutub. Viimasel ajal hinnatakse neid sellelt seisukohalt, kui võrd üks või teine viga piirab suhtlemist. Suurema osa vigadest moodustavad potentsiaalselt kommunikatiivsed vead, mille põhjuseks on keeleline interferents. Vigu vene keele kirjakeeles põhjustavad õpilase emakeel (eesti keel) ja A-võõrkeel.

Märksõnad:

vene keel võõrkeelena; vigade teooria, vigade tüpoloogia; suhtlemine; kommunikatiivselt mittetähenduslik, potentsiaalselt kommunikatiivselt tähenduslik, kommunikatiivselt tähenduslik viga.

ЛИТЕРАТУРА

- Азимов, Щукин 2009* — **Азимов Э. Г., Щукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009.
- Аксенова 1998* — **Аксенова О. А.** Языковая игра как лингвистический эксперимент поэта. Дипломный проект. Санкт-Петербург, 1998. [Электронный документ]. URL: <http://www.levin.rinet.ru/ABOUT/Aksenova1.html>
Проверено: 20.04.2014.
- Алпатов 2005* — **Алпатов В. М.** История лингвистических учений. М., 2005. [Электронный документ]. URL: <http://www.genling.nw.ru/hl/085.pdf>
Проверено: 22.07.2013.
- Архарова 2014* — **Архарова М. Г.** Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика. // Интернет-издание «Просвещение»: Иностранные языки. 24.01.2014. [Электронный документ]. URL: <http://iyazyki.ru/2014/01/correction-mistakes/> Проверено: 09.04.2014.
- Балашова, Дементьев* — **Балашова Л. В., Дементьев В. В.** Русский язык. Правописание. Фонетика и орфография, синтаксис и пунктуация, культура общения. [Электронный документ]. URL: <http://www.licey.net/russian/map>
Проверено: 20.04.2014.
- Балыхина 2007* — **Балыхина Т. М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва, 2007.
- Балыхина 2012* — **Балыхина Т. М.** Помогут ли тесты решить проблему оптимизации и качества обучения русскому языку? // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. № 4. 2012. [Электронный документ]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pomogut-li-testy-reshit-problemu-optimizatsii-i-kachestva-obucheniya-russkomu-yazyku> Проверено: 07.04.2014.

- Беляева — Беляева Е. В.* Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории (на материале ошибок китайских студентов). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Красноярск, 2004. [Электронный документ]. URL: <http://www.dissercat.com/content/kognitivnye-mekhanizmy-vozniknoveniya-rechevykh-oshibok-pri-usvoenii-russkogo-yazyka-v-inoaya>
- Биккулова 2011 — Биккулова О. С.* Деепричастие. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. Москва, 2011. [Электронный документ]. URL: <http://rusgram.ru/references> Проверено: 07.04.2014.
- Борзунова 2012 — Борзунова А. К.* Коммуникативные неудачи как следствие нарушения речевого этикета // Молодой ученый. 2012. № 8. [Электронный документ]. URL: <http://www.moluch.ru/archive/43/5176/> Проверено: 22.03.2014.
- Боровик 2010 — Боровик В. В.* Категория одушевленности / неодушевленности и некоторые аспекты ее усвоения иностранными студентами // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Иркутск, 2010. № 4. С. 72–78. [Электронный документ]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-odushhevlennosti-neodushhevlennosti-i-nekotorye-aspekty-ee-usvoeniya-inostrannymi-studentami> Проверено: 20.04.2014.
- БТС 1998 — Большой толковый словарь русского языка.* Гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург, 1998. [Электронный документ]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> Проверено: 12.04.2014.
- Бурдакова 2008 — Бурдакова О. Н.* Имперфективация глаголов V продуктивного класса в современном русском языке. Тарту, 2008.
- Бурдакова, Богданова 2012 — Бурдакова О. Н., Богданова Н. Н.* О месте глагола *стелить* в системе современного русского глагольного словоизменения, или об одном случае языкового администрирования // Доклад на Международной конференции «Язык и человек / Keel ja inimene». 12–14 октября 2012 года. Тарту.
- Бутакова 1998 — Бутакова Л. О.* Опыт классификации ошибок, свойственной письменной речи // Вестник Омского университета. № 2. 1998. [Электронный документ]. URL: <http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1998-i2/a072/article.html> Проверено: 22.07.2013.

- Вагнер 2001* — **Вагнер В. Н.** Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учебное пособие. Москва, 2001
- Вайнрайх 1972* — **Вайнрайх У.** Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Москва, 1972. С. 25–60. [Электронный документ]. URL: <http://old.eu.spb.ru/ethno/admis/READING/weinreih.pdf>
- Валгина 2001* — **Валгина Н. С.** Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. Москва, 2001. [Электронный документ]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/index.html?part-014.htm> Проверено: 07.04.2014.
- Валгина 2001* — **Валгина Н. С.** Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. Москва, 2001. [Электронный документ]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/index.html?part-014.htm> Проверено: 07.04.2014.
- Валгина 2001* — **Валгина Н. С.** Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. Москва, 2001. [Электронный документ]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/index.html?part-014.htm> Проверено: 07.04.2014.
- Валгина и др. 2002* — **Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И.** Современный русский язык: Учебник. Под редакцией Н. С. Валгиной. Москва, 2002. [Электронный документ]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/index.html?part-014.htm> Проверено: 07.04.2014.
- Валгина и др. 2002* — **Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И.** Современный русский язык: Учебник. Под ред. Н. С. Валгиной. Москва, 2002. [Электронный документ]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/title.htm> Проверено: 20.04.2014.
- Виноградов* — **Виноградов В. А.** Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва, 1990.
- Виноградов 1986* — **Виноградов В. В.** Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г. А. Золотова. Москва, 1986. [Электронный документ]. URL: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5306> Проверено: 07.04.2014.

Голуб 2002 — **Голуб И. Б.** Стилистика русского языка: Учебное пособие. Москва, 1997. [Электронный документ]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook028/01/title.htm> Проверено: 12.04.2014.

Граудина, Ширяев 1999 — **Культура русской речи:** Учебник для вузов. Под ред. Л. К Граудиной, Е. Н. Ширяева. Москва, 1999. [Электронный документ]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Gray/index.php Проверено: 20.04.2014.

Дракина 1984 — **Дракина Н. И.** Предупреждение коммуникативно значимых ошибок как средство интенсификации обучения устной речи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1984. [Электронный документ]. URL: <http://www.dissercat.com/content/preduprezhdenie-kommunikativno-znachimyykh-oshibok-kak-sredstvo-intensifikatsii-obucheniya-us#ixzz32R1rNAx9> Проверено: 15.03.2014.

Епихина 2014 — **Епихина Е. М.** Эмблематические коммуникативные ошибки. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград, 2014. [Электронный документ]. URL: http://vgpu.org/sites/default/files/disfiles/dissertations/elektronnyy_variant_dissertacii_epihinoy_e.m..pdf Проверено: 20.03.2014.

Ермакова 2012 — **Ермакова Л. М.** О корпусном подходе к изучению ошибок при билингвизме // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. № 3. Пермь, 2012. [Электронный документ]. URL: <http://www.rfp.psu.ru/archive/3.2012/ermakova.pdf> Проверено: 22.07.2013.

Жендаренко 2013 — **Жендаренко Е. В.** Типичные ошибки выявленные при тестировании русскому языку как иностранному // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. № 10 (29): сборник статей по материалам XXIX международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. [Электронный документ]. URL: <http://sibac.info/10071> Проверено: 20.03.2014.

Жеребило 2010 — **Жеребило Т. В.** Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань, 2010.

Жорова 2005 — **Жорова А. П.** Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» первого уровня // Тестовые формы контроля по

русскому языку как иностранному (РКИ). II Всероссийская научно-практическая конференция: доклады и сообщения. Москва, 2005. [Электронный документ]. URL: <http://www.kto-rki.org/publ.php> Проверено: 22.07.2013.

Злочевский, Булетова 2013 — **Злочевский И. А., Булетова Н. Е.** Город как эколого-экономическая система: диагностика и условия **обеспечения безопасного состояния** / Управление экономическими системами: электронный научный журнал, 20.07.2013. [Электронный документ]. URL: <http://uecs.ru/ekonomicheskaya-bezopasnost/item/2251-2013-07-20-05-40-53?pop=1&tmpl=component&print=1> Проверено: 12.04.2014.

Игнатъева 2006 — **Игнатъева О. П.** Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2006. [Электронный документ]. URL: <http://www.dissercat.com/content/lingvodidakticheskaya-teoriya-oshibki-i-puti-preodoleniya-oshibok-v-rechi-inostrannykh-uchas>

Ильина 2000 — **Ильина Н. Е.** Рост аналитизма в морфологии // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). Изд. 2-е. Москва, 2000. С. 326–344.

Казанская 1998 — **Казанская А. В.** Речевые ошибки в мотивационном аспекте // Языковое сознание: формирование и функционирование. Сборник статей под ред. Н. В. Уфимцевой. Москва, 1998. [Электронный документ]. URL: http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/2_7.htm Проверено: 22.07.2013.

Казимирова 2012 — **Казимирова И. С.** Типичные ошибки в речи обучающихся при изучении нескольких иностранных языков // Доклад на Международной научно-практической интернет-конференции «Гуманитарное образование в экономическом вузе». РЭУ им. Г. В. Плеханова, 1–30 октября 2012 г. [Электронный документ]. URL: sdo.rea.ru/cde/conference/4/file.php?fileId=85 Проверено: 22.07.2013.

Караулов 1997 — Русский язык. Энциклопедия. Под ред. Караулова Ю.Н. М., 1997.

Касарова 2003 — **Касарова В. Г.** Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // Гуманитарные науки. № 21. Москва, 2003.

- Кондрашов 1979* — **Кондрашов Н. А.** История лингвистических учений. М., 1979.
[Электронный документ]. URL: <http://www.genling.nw.ru/hl/090.pdf>
Проверено: 22.07.2013.
- Копыловская 2005* — **Копыловская М. Ю.** Лингводидактический потенциал коммуникативных ошибок в обучении официально-деловой письменной коммуникации на английском языке: Для студентов гуманитарных специальностей. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005. [Электронный документ]. URL: <http://www.dissercat.com/content/lingvodidakticheskii-potentsial-kommunikativnykh-oshibok-v-obuchenii-ofitsialno-delovoi-pism>
Проверено: 21.03.2014.
- Костомаров, Митрофанова 1990* — **Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.** Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва, 1990.
- КРГ 2002* — **Краткая русская грамматика.** Под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. Москва, 2002. [Электронный документ]. URL: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5304> Проверено: 17.04.2014.
- Лазарева 2009* — **Лазарева О. А.** Типология речевых ошибок // Речевое общение: Специализированный вестник. Под ред. А. П. Сковородникова. Вып. 10–11 (18–19). Красноярск, 2009. С. 199–207. [Электронный документ]. URL: <http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/02/Rechevoe-obshenie-10-11-18-19.pdf> Проверено: 07.04.2014.
- Лазарева 2011* — **Лазарева О. А.** Школа тестера: Лингводидактическое тестирование ТРКИ–TORFL. Методическое пособие. Санкт-Петербург, 2011.
- Лазарева 2012* — **Лазарева О. А.** Лингвокогнитивная концепция обучения иностранцев русскому языку. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012. [Электронный документ]. URL: <http://www.docme.ru/doc/236847/lingvokognitivnaya-koncepciya-obucheniya-inostrancev-russkoj-...> Проверено: 07.04.2014.
- Ласкарева 2010* — **Ласкарева Е. Р.** Лексическая сочетаемость при обучении иностранцев русскому языку на продвинутом этапе обучения // Доклад на IV Международном конгрессе исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». Филологический факультет МГУ

им. М. В. Ломоносова, 20–23 марта 2010 г. Секция XVII. Русский язык как иностранный: проблемы и решения. [Электронный документ]. URL: http://www.philol.msu.ru/~rlc2010/abstracts/rlc2010_abstracts_sec17.pdf
Проверено: 22.07.2013.

ЛЭС 1990 = **Лингвистический энциклопедический словарь**. Гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва, 1990.

Ляшевская, Шаров 2009 — **Ляшевская О.Н., Шаров С.А.** Новый частотный словарь русской лексики. М., 2009. [Электронный документ]. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> Проверено: 20.03.2013.

Марьянович, Князькин 2009 — **Марьянович А. Т., Князькин И. В.** Диссертация: инструкция по подготовке и защите. Санкт-Петербург, 2009. [Электронный документ]. URL: <http://www.elkniga.ru/static/booksample/00/20/46/00204673.bin.dir/00204673.pdf> Проверено: 22.07.2013.

Милославский 1981 — **Милославский И. Г.** Морфологические категории современного русского языка: Учебное пособие. Москва, 1981.

Моисеенко, Мальцева-Замковая 2009 — **Моисеенко И., Мальцева-Замковая Н.** Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов // *Humaniora: Lingua Rissica*. Активные процессы в русском языке матрополии и диаспоры. Труды по русской и славянской филологии. XII. Тарту, 2009. С. 127–142.

Моисеенко, Мальцева-Замковая 2010 — **Моисеенко И., Мальцева-Замковая Н.** Типичные ошибки в письменной речи учащихся-билингвов, получающих образование на эстонском языке // *Язык и культура*. 12. Киев, 2010. С. 336–344.

Моисеенко, Замковая 2011 — **Моисеенко И. Н., Замковая Н. В.** Некоторые принципы создания учебника по русскому языку для билингвов (русско-эстонское двуязычие) // XII конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве»: Сборник статей. Под ред. Л. А. Вербицкой, Лиминь Лю, Е.Е. Юрков. Шанхай: 2011. [Электронный документ]. URL: <https://www.etis.ee/portaal/publicationInfo.aspx?PubVID=19&LanguageVID=1&FullTranslate=false> Проверено: 09.04.2014.

Петрякова — **Петрякова А. Г.** Культура речи: Учебник. Москва, 2006.

Попова 2005 — **Попова Т. В.** О методике обучения русскому языку как иностранному // Если Ваш студент — иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): Сборник статей с приложениями. Под общ. ред. проф. И. М. Поповой. Тамбов, 2005. [Электронный документ]. URL: <http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2005/popovain.pdf> Проверено: 22.11.2013.

Пяль — **Пяль Э.** Учебник эстонского языка. Таллинн, 1955.

Рахманов 1972 — Основные направления методики преподавания иностранных языков в XIX–XX веке. Часть 1. Учебное пособие. Под ред. И. В. Рахманова: И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич. М., 1972.

РГ-1980 —

Рогозная 2001 — **Рогозная Н. Н.** Лингводидактика: О постановке трудных случаев произношения в русской речи японцев // Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей. Вып. 18. Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 2001. [Электронный документ]. URL: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_18_13rogznaja.pdf Проверено: 09.04.2014.

Рогозная 2003 — **Рогозная Н. Н.** Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков). Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва, 2003. [Электронный документ]. URL: <http://www.dissercat.com/content/tipologiya-lingvisticheskoi-interferentsii-v-russkoi-rechi-inostrantsev-na-materiale-raznost>

Розанова, Шустикова 2009 — **Розанова С. П., Шустикова Т. В.** Лексические трудности при изучении русского языка: Учебное пособие. М.: 2009.

Розенцвейг 1972 — **Розенцвейг В. Ю.** Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6. Москва, 1972. С. 5–24. [Электронный документ]. URL: http://www.classes.ru/grammar/153.new-in-linguistics-6/source/worddocuments/_htm Проверено: 22.07.2013.

Романова, Филиппов 2009 — Культура речевого общения: этика, прагматика, психология: Словарь. Москва, 2009.

РЯСО 1986 — Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. Под. ред. М. В. Панова. Москва, 1968.

Сай 2011 — **Сай С. С.** Причастие. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. Москва, 2011. [Электронный документ]. URL: <http://rusgram.ru/references> Проверено: 07.04.2014.

Сичинава 2011 — **Сичинава Д. В.** Части речи. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. Москва, 2011. [Электронный документ]. URL: <http://rusgram.ru/references> Проверено: 07.04.2014.

Смирнов 2013 — **Смирнов Ю. Б.** Заметки о категории одушевленности / неодушевленности // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики. Санкт-Петербург, 2013. С. 291–295. [Электронный документ]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/smirnov-13.htm> Проверено: 20.04.2014.

Топоров 1990 — **Топоров В. Н.** Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990.

Урханова 2010 — **Урханова Р. А.** Русский после немецкого, итальянского, английского: к вопросу о сложностях усвоения фонетики и грамматики русского языка // Доклад на IV Международном конгрессе исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 20–23 марта 2010 г. Секция XVII. Русский язык как иностранный: проблемы и решения. [Электронный документ]. URL: http://www.philol.msu.ru/~rlc2010/abstracts/rlc2010_abstracts_sec17.pdf Проверено: 22.07.2013.

Фоменко 1994 — **Фоменко Ю. В.** Типы речевых ошибок: Учебное пособие. Новосибирск: НГПУ, 1994.

Фрейд 1999 — **Фрейд З.** Введение в психоанализ (лекции 1–15). Санкт-Петербург, 1999. [Электронный документ]. URL: <http://www.lib.ru/PSIHO/FREUD/lekicii.txt> Проверено: 22.07.2013.

Хакимова 2013 —

- Хауген 1972* — **Хауген Э.** Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. Москва, 1972. С. 61–80. [Электронный документ]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/haugen-72.htm>
- Цейтлин 1982* — **Цейтлин С. Н.** Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. Москва, 1986.
- Шаклеин, Рыжова* — **Шаклеин В. М., Рыжова Н. В.** Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учебное пособие. Москва, 2008.
- Шевнин 2004* — **Шевнин А. Б.** Эрратология и межъязыковая коммуникация // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация» № 2. 2004. [Электронный документ]. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2004/02/shevni n.pdf> Проверено: 22.07.2013.
- Шевнин 2009* — **Шевнин А. Б.** Общая, или универсальная, эрратология // Вестник ВЭГУ № 3. 2009. [Электронный документ]. URL: <http://www.work.vegu.ru/vegu/ves tnik/DocLib/3-41%20%D1%88%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BD.pdf> Проверено: 22.07.2013.
- Шелякин 1989* — **Шелякин М. А.** Морфология современного русского языка (Введение в морфологию. Имя существительное. Имя числительное). Тарту, 1989.
- Шерстобитова и др. 2012* — **Шерстобитова И. А., Белокурова С. П., Гвоздинская Л. Г.** Культура письменной речи. [Электронный документ]. URL: <http://www.grammar.ru/EXM/?id=4.110> Проверено: 22.07.2013.
- Щукин 2004* — **Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие. Москва, 2004.
- Aavik 1919* — **Aavik, J.** Kas "tänav" või "uulits"? // Tallinna Teataja, № 286. 31.12.1919. [Электронный документ]. URL: <http://www.eki.ee/nimeselts/txt/bo00250.htm> Проверено: 22.07.2013.
- Corder 1967* — **Corder, S. P.** The Significance of Learners Errors // International Review of Applied Linguistics, № 5. Heidelberg, 1967. [Электронный документ]. URL: <http://www.slashdocs.com/kvyxps/corder-s-p-1967-the-significance-of-learners-errors-international-review-of-applied-linguistics-5-161-169.html> Проверено: 22.07.2013.

- Fromkin 1973* — **Fromkin, V. A.** The non-anomalous nature of anomalous utterances // Speech errors as linguistic evidence. Edited by V. A. Fromkin. Hague – Paris, 1973. [Электронный документ]. URL: <http://129.237.66.221/P800/fromkin.pdf> Проверено: 22.11.2013.
- Heaton, Turton 1987* — **Heaton J.B., Nigel D. Turton.** Longman Dictionary of Common Errors. Harlow Longman, 1987.
- Heaton, Turton 1996* — **Heaton J.B., Nigel D. Turton.** Longman Dictionary of Common Errors, 2 Ed. Pearson Education / Longman, 1996.
- Innove* — Vene keel (võõrkeel) – riigieksam aastal 2013: Koolide tulemused ilma varem lõpetanute ja eksternideta. [Электронный документ]. URL: http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2013/Statistika/Koolid_vene_keel_voor_keel_RE_2013.html
- Kasuri 2013* — **Kasuri, M.** 2013. a. vene keel võõrkeelena riigieksamist. [Электронный документ]. URL: http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2013/2013_RE_vene_keel_luh_ianaluus.pdf Innove, 2013. Проверено: 22.11.2013.
- Nickel 1973* — **Nickel G.** Aspects of error evaluation and grading // Errata. Papers in error analysis. Lund: Gleerup, 1973. P. 16-24.
- Peensoo 2002* — **Peensoo, P.** Sukeldujad leidsid sadamast põnevat trāni // Eesti Päevaleht 23.09.2002. [Электронный документ]. URL: <http://www.epl.ee/news/tallinn/sukeldujad-leidsid-sadamast-ponevat-trani.d?id=50934643> Проверено: 22.07.2013.
- Sõduri käsiraamat 2008* — Sõduri käsiraamat. Kaitseväge Võru lahingukool. Võru, 2008. [Электронный документ]. URL: <http://www.mil.ee/UserFiles/sisu/dok/Soduriopik.pdf> Проверено: 22.07.2013.
- Šarapova* — **Šarapova, I.** Communicatively Significant and Insignificant Mistakes in Russian Written Speech of Students of Schools with the Estonian Language of Instruction: Use of Prepositions. // XIII Students' International Scientific Conference PPCY. April 25–27, 2013. Narva, Estonia.
- ÕK 2011* — Gümnaasiumi valdkonnaraamat Võõrkeeled / Koostaja Piret Kanne. Tallinn, 2011.

[Электронный документ]. URL: http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED Проверено: 22.07.2013.

Типология ошибок в речи учащихся (по ФИПИ)

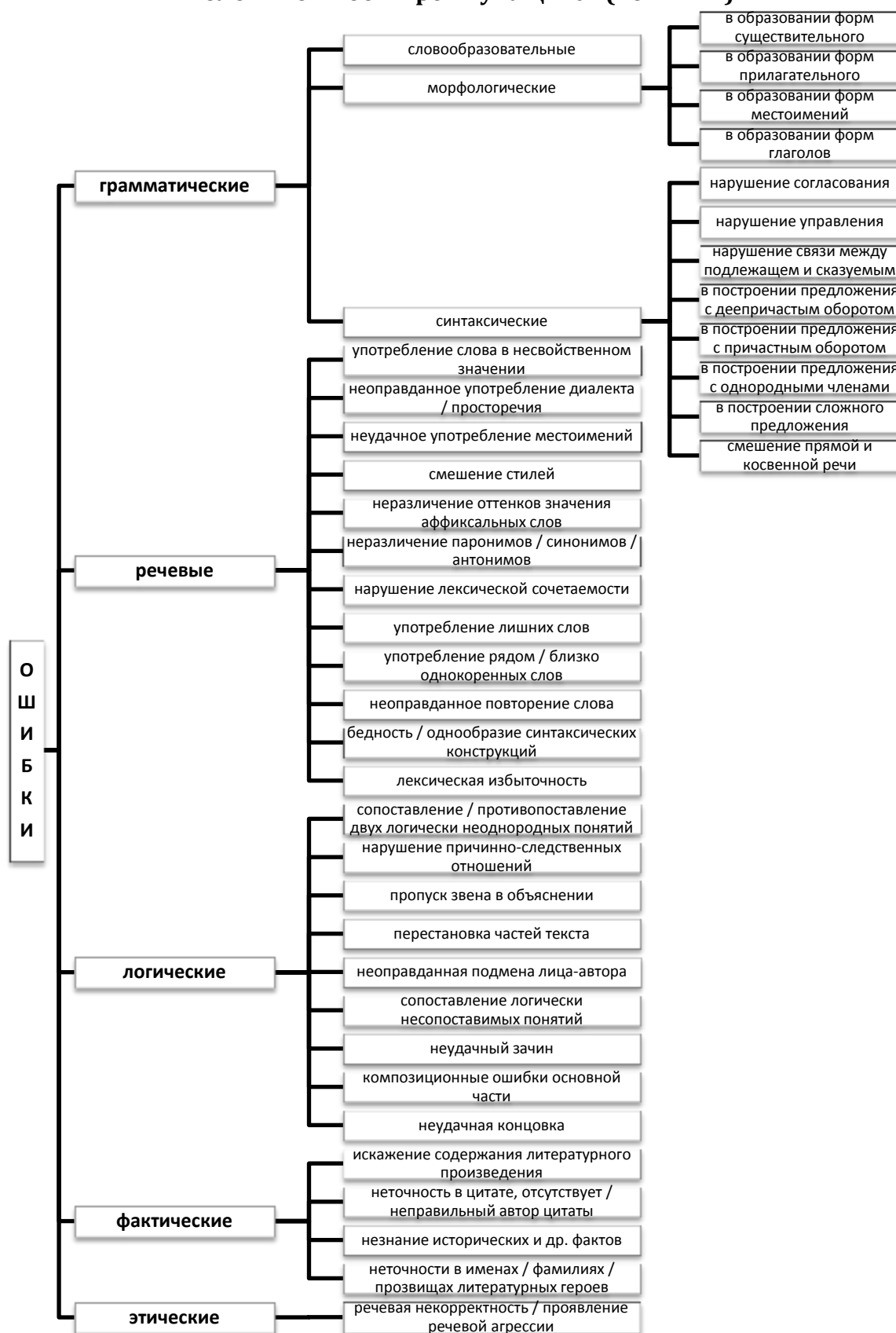


Схема составлена нами по материалам портала «Культура письменной речи» (URL: <http://www.gramma.ru/EXM/?id=4.110>)

Типология ошибок в речи учащихся (по Л. О. Бутаковой)

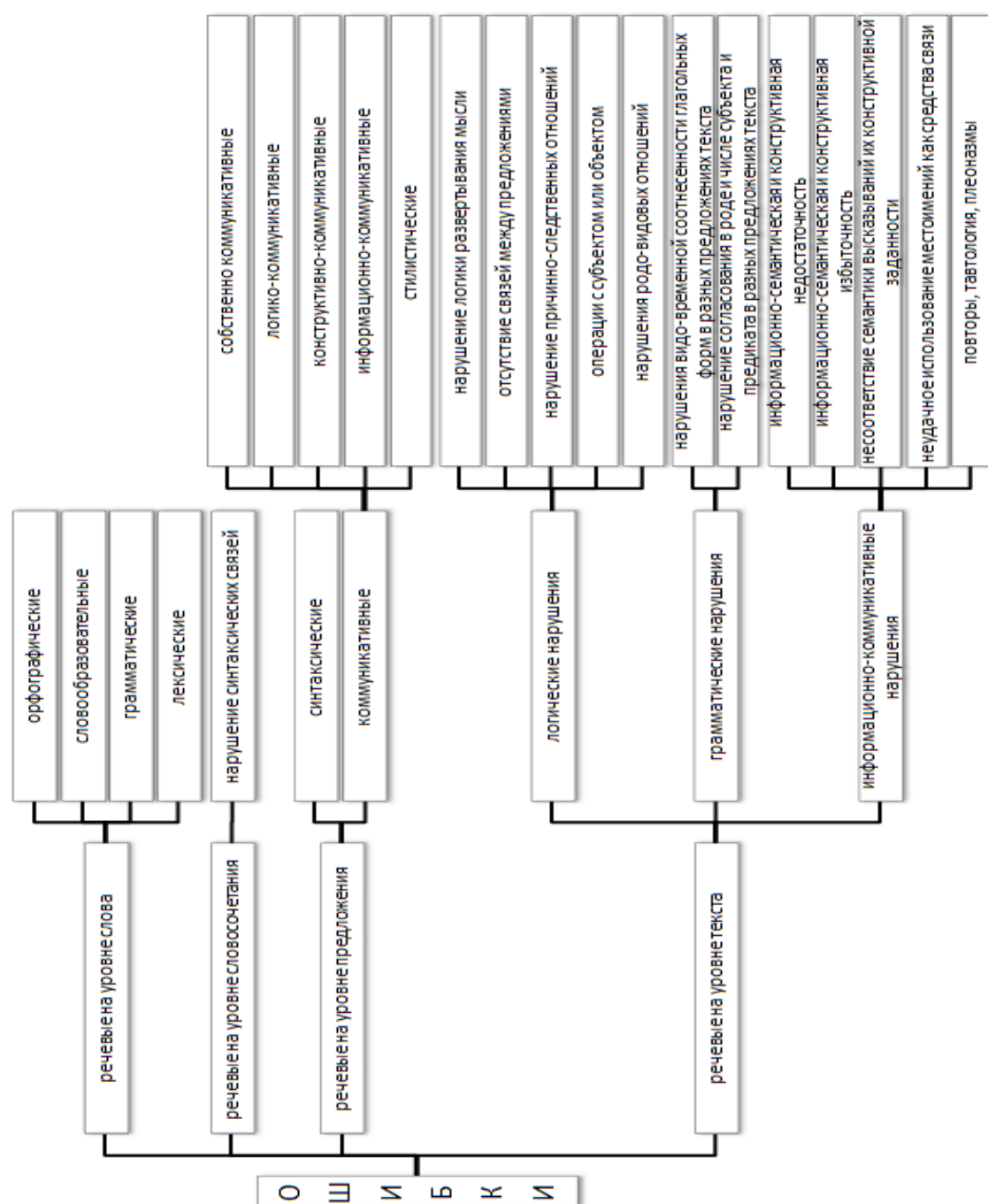


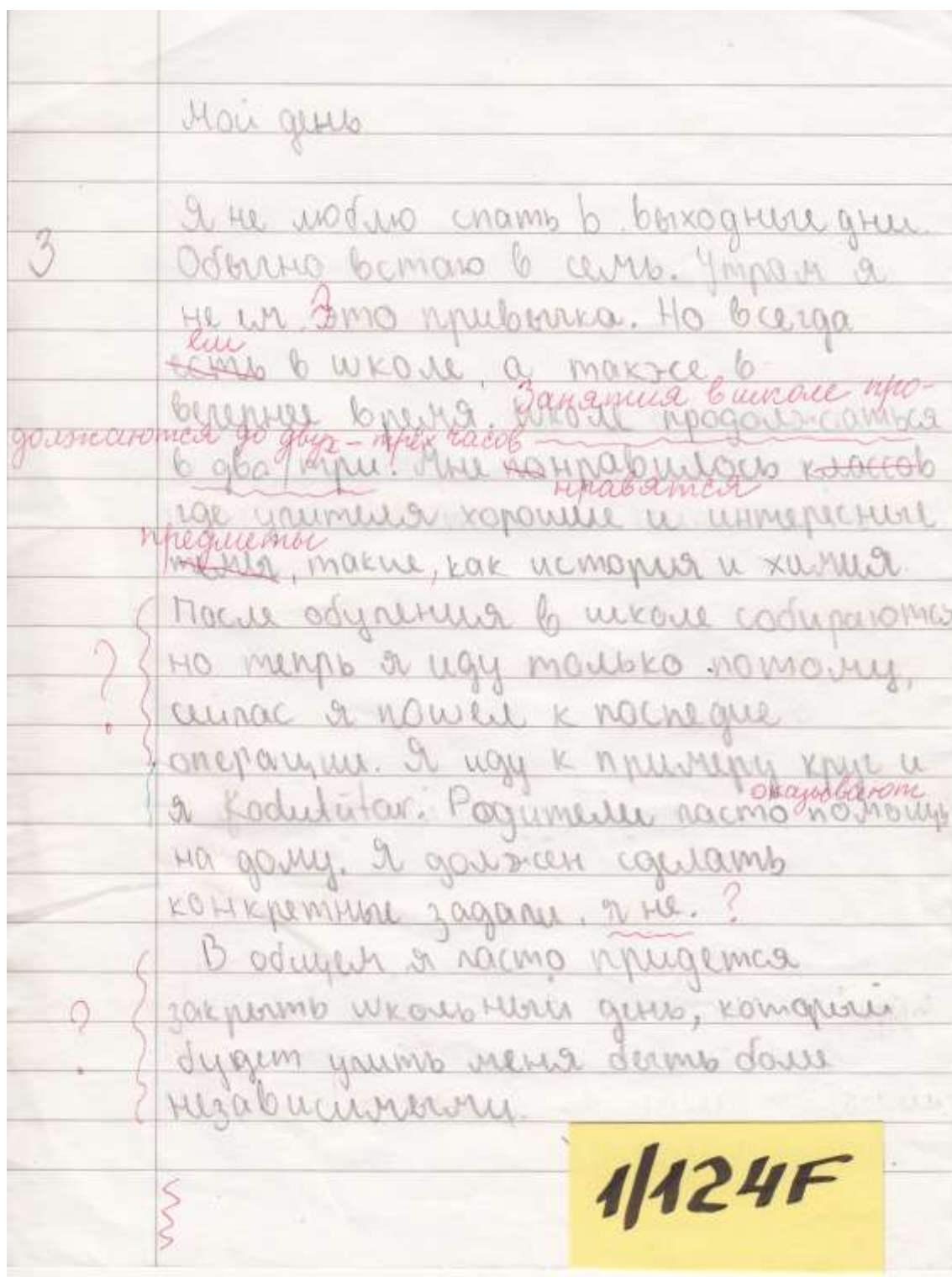
Схема создана нами по материалам статьи Л. О. Бутаковой «Опыт классификации ошибок, свойственной письменной речи» (Бутакова 1998).

Типологии ошибок в речи учащихся (по О. А. Лазаревой)

Принцип коммуникативности	Коммуникативная неудача Коммуникативный сбой (КЗО, ПКЗО, КНЗО) Неязыковые ошибки Ошибки продуцирования и понимания
Принцип учета родного языка учащихся	Межъязыковые ошибки (интерлингвальные) Внутриязыковые ошибки (интралингвальные)
Принцип устного опережения (или устной основы обучения)	Социокультурные ошибки Социолингвистические ошибки Прагматические ошибки Неязыковые ошибки Ошибки продуцирования (продуктивные) и понимания (рецептивные)
Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности	<u>Ошибки по аспектам языка:</u> Фонетические Лексические Грамматические Стилистические <u>Ошибки по видам речевой деятельности:</u> Понимание (аудирование) Говорение Чтение Письмо
Принцип профессиональной направленности обучения	Все типы ошибок
Принцип аппроксимации	КНЗО («ошибки уровня»)
Принцип ситуативно-тематической организации материала	Социокультурные ошибки Социолингвистические ошибки Нарушения на уровне описания языковой картины мира
Принцип учета уровней владения языком	Коммуникативная неудача Коммуникативный сбой (КЗО, ПКЗО, КНЗО) Ошибки на уровне компетенции Ошибки на уровне употребления

Таблица «Соотношение принципов обучения и классификаций ошибок»
воспроизведена по первоисточнику (Лазарева 2009: 205)

Сканированные оригиналы ученических работ



Май день

[illegible]

Синобо —

встаю —

3

3/124F

Мой день

Я встаю обычно в 6:50. В субботу и в воскресенье в 12:00. Я завтракаю и ем на завтрак мила. Тогда я ~~чистю~~ чищу зубы и ~~ну~~ причёсываюсь. Тогда я иду в школу. Потом в школе я обедаю. Мне нравится картошка и сосиски или бройлер. Я занимаюсь спортом. Я играю в баскетбол. Также мне нравится плавать. Тогда я делаю домашние задания. Иногда я смотрю телевизор. Много времени я за компьютером. Обычно я ем ужин в 19:00. Мне очень нравится суп. Ещё я ем десерт. Я ем очень много фруктов. Я ложусь спать в 23:30. : апельсин и яблоки, а я не ем бананы. Мне не нравятся бананы. Я чищу зубы, ~~а~~ ^{то} ~~даю~~ чистить и тогда я ложусь спать. Я ложусь спать в 23:30.

jii prolikub :5

Мой день

4/124F

9(6.15)

На утрое Я ~~восстаню~~ ^{назавтра} и ~~напишу~~ ^{вспомню}.

Потом расчесываюсь и пишу зубки. 8.30

Я ^и ~~иду~~ ^у ~~на~~ ^{Она} ~~школу~~ ^{запишусь}. 16.00 ~~иду~~ ^и ~~на~~ ^у ~~тренировку~~ ^{Она}. Этот

контраст 18.00. Иду ~~на~~ ^{ой} ~~сиди~~ ^{тогда}. Потом ~~напишу~~ ^{напишу}

учусь. 22.00 Я ~~иду~~ ^{иду} ~~спать~~ ^{спать}.

Я ~~хочу~~ ^{хочу} ~~должна~~ ^{должна} ~~стать~~ ^{стать} ~~много~~ ^{много} ~~помощи~~ ^{помощи} ~~мне~~ ^{мне}

мама ~~и~~ ^и ~~я~~ ^я ~~должна~~ ^{должна} ~~поставить~~ ^{поставить} ~~посуду~~ ^{посуду}

посуду ~~и~~ ^и ~~машина~~ ^{машина} ~~убираю~~ ^{убираю} ~~на~~ ^{на} ~~улице~~ ^{улице}

комнату, ~~спрашиваю~~ ^{спрашиваю} ~~маленького~~ ^{маленького} ~~брата~~ ^{брата};

{ ~~маленького~~ ^{маленького} ~~брата~~ ^{брата}
израсть с ~~маленьким~~ ^{маленьким} ~~братом~~ ^{братом}
смотреть за ~~маленьким~~ ^{маленьким} ~~братом~~ ^{братом}

3

5/124M

EK

3

Мой день (понедельник)

4

Я обычно встаю в 7.30. Я всегда есть завтрак. Каждый понедельник я ем поджаренный блинчик. На завтрак я очень медленный. На понедельник я семь уроков. Это очень утомительный. Утром последний урок на понедельник организационный. Я не забываю биологии. После школы у меня немного свободного времени. Тогда я за компьютером. Там я читаю новости и слушаю музыку. Потом у меня урок танцев. Вечером я читаю и смотрю сериал. У меня не домашняя работа. Я веду здоровый образ жизни. И вечером у меня боксёрские тренировки... (тренировка)

есть - sööma

я ем мы едим

ты ешь вы едите

он, она ест они едят

утомительный день - omduss, +nimis

утомительно - määrsõna

6/124M

Май день

[illegible]

занимаюсь компьютером.

одеваются —
напрягаются —

7/124M

8/124 M

Molluscs

[illegible]

3

3

стою -
встаю -
иду -
пойду -
ужинаю, ем ужин -

Moçi of Hb

встаю в

встало в **узы** 700. В 7.45 я ходила в школу. Я много учусь и работаю (позанималась) в школе. Я много люблю предмет математики и хочу не пропустить ни одной минуты.

10/125F

$$2/4+25$$

Мой день

11/125F

В утрас я проснарось обычно синас 6.20.
Затем я чистю зубы и ем. Потом я еду в
школу. Мой любимыа уроки литература, книги
я крабича читаю. В школу обычно 5-8 уроки.
Четверг самый высокий день. Школа обычно
заканчивае~~т~~т 6-4 синас. Затем я еду дома
и делаю домашнее работу.

4

вр. - 2

Мой день

12/125F

Я просыпаюсь в 6.40 утра. тогда начинаю есть.
II
У меня ставится одежда в 7.25 ~~я~~ двигаюсь к школе.
III
Школе могу в 8.00. Модильяни паса нет. На школу
я пас автобус дома. тогда начинаю есть. тогда
двигаюсь к компьютеру. У начинаю учиться.
Учусь 2 часа.

напр. - 2
вр. - 2+1
пр. - 1

5

Мой день

13/125 F

Утром я ^{встаю} встаю в 7 часов. Потом я
иду в школу. Уроки начинаются в 8 часов.
В 12 часов я обедаю вместе с моими
одноклассниками. После школы я иду
домой. Потом я смотрю телевизор,
рисую, играю в компьютере или читаю
книгу. Я ¹⁰ ужиная обычно в 6 часов и
с моей семьей. Вечером я делаю уроки.

9

Мой день.

Я ^{встаю} в 4.00. Я ^{еду} в школу ^у на ^с автомашине.
Я ^{хожу} в ^{ую} Гайдеской ^ю Сестер ^ю Тиммазину, в 10. класс.
Также школа, я занимаюсь ^а с ^{аи} балетом. Мне нравится
играть ^и в балетом. Моя ^{потому} любимая ^{предмет} урок ~~я~~
английский язык потому, что это легко и интересно.
Русский язык очень трудный урок. ^{предмет}

16/125F

вр - 1

сп - 1

од - 2

4/8 .

17/125F

Мой день

а Тосие этого
Я просыпаюсь в 6.30 утром. Теперь Я
ем, моя сестра одеваюсь. После одевать мы -
Я и моя папа - едем до школы и на
работе.

В школе уроки ~~начинаются~~ начинаются в 8.00.

Я люблю русский язык и английский язык.

И уроки заканчиваются ~~и~~ обычно в 14.00
или в 15.00.

1/9

Maie gpus

18/125 F

Я просыпаюсь сейчас ^в 7. Завтра я чистить
зубы и есть. Уроки начнутся сейчас ^в 8.
Я поеду в школу ^{еду} по автобусу ^{на}. Сегодня
у меня пять уроков ^е. В школе сложно чтобы
у нас ~~ещё~~ много контрольная работа ^{оу}
Любимый урок — история, чтобы у меня
нравились исторические события. ~~Всего~~

4

Gr - 2

$$c_n = 1$$

npv - 1

Май день

проснулся в

в проснулся в 4.00

в 4.30 к 4.40

проснулся, до

...

расов

Помил я ем Золотое. Плану улавлять.

Урок почитается 8.00. Гидроиз Заметил

19/125M

Май г. 1916 **20/125M**

Я работаю в 7.00. Милая
забывается в 15.00. После
этого у ^е милы есть французские
друзья. После этого у милы ^и
милы ^{в и} принципно. Я уже спать
около 25.00.

Мои гербы

21/125M

9 betato 68:00. ~~11/11~~ Targa a egy, u Xewy
wkealy. B wkealy a ~~11/11~~ ^{egy} Ancluckni u Pyckni²
Izylk. Tsele wkealy a egy b nyetaweritbli
Zal. Tsele nyetaweritnogo Zala, a egy
geitoy, medy nosny u wyamb b
kalyb+meritly wrybl, Koda a zakonny
wyamb wrybl, mo a egy anamb

2/4

6p - 1

napr - 1

23/126F

О дружбе

Дружба очень важная. Если у тебя ^{есть} друзья,
у тебя ^{есть} люди, ^{которые} можно доверять. ~~это~~

Друзья основаны на дружбе доверие.
некоторые люди ^{находят друзей} ~~подружничаясь~~ ^{по любви} ~~дисциплины~~ и а
некоторые ~~люди~~ ^{любят} ~~замкнутой~~ и у них
~~нет~~ ^{есть} ~~мелкого~~ ^{мелкого} ~~дружбы~~ и ~~подружничаясь~~ с людьми
~~неправильно~~ ^{неправильно} ~~неправильно~~.

2) Меня я думаю, никогда не остановлюсь
 второй камерой. У меня не много друзей
 а все очень важные, все отличаются, а
 потому что у нас близи происходит, наша
 у нас очень близкая дружба. Настоящая
 дружба развивается очень долго.

— Надо отметить, что у нас очень хорошая дружба, потому что у нас много общих интересов.

День Святого Валентина

24/126F

День Святого Валентина ^{дом} ~~и~~
прохладный ^{Перу} день. В ^{вечерние} ~~вечерние~~ ^и ~~и~~ ^{лучше}
тирол, в ^{вечерние} ~~вечерние~~ и ^{лучше} ~~и~~ ^{лучше}
друзья приходят в гости.
Хороший парень обещал
привезти мне подарок сего-
дня. У меня есть очень
хорошие друзья, таким
образом ^{этот} ~~идет~~ ^{вечер} ~~идет~~ ^{вечер} —
замечательный вечер.

Друзья являются очень
важной частью моей жиз-
ни, и я не могу жить
без них.

вечером или вечернее время

25/126 F

? Ошиб много счастье и много ~~ж~~
~~море~~ У моря моя самая нагрузка
и я считаю ~~самое~~ ^о море.
Дружба ~~очень~~ ^о самая ~~главная~~ ^о и ^о в жизни
хрупкий ~~блеск~~. и она хрупка, её
~~нельзя~~ ^{нельзя} ~~материализовать~~ ^{нельзя} ~~дружбу~~ ^{нельзя} ~~каждого~~ ^{нельзя} ~~сердца~~.
Настоящий друг ~~очень~~ ^{нельзя} ~~нужен~~.
каждому человеку.

Друзья поддерживают ^{нельзя} ~~друзья~~ ^{нельзя} ~~верно!~~
Друзья заботятся ^{нельзя} ~~о~~ ^{нельзя} ~~море!~~

26/126 M

День Освобождения

Я горю моими друзьями. Они мне очень
дороги. Без них мне не было бы, ^{с ними, с кем} ~~или~~ ^{или} ~~интересно~~
поговорить. Некоторые из них очень ^{хорошие} ~~хороши~~
~~друзья~~ ~~друзья~~ ~~друзья~~.

Друзья - это когда люди хотят быть ~~вместе~~
вместе, когда они интересуют друг друга,
заботятся друг о друге. Это больше, чем приятная
кампания или близость интересов.

27/126M

День Святого Валентина

День Святого Валентина —

2 Это друзья день друзей. Мои друзья
очень интересные и молодые. ?

Друзья очень важны. Это 8 день
посвящен дружбе. Это также
обычай друзей. Это также
любимый день. ?

У меня Мои очень много друзей. Дружба надо хранить
вечно. Друзья, никогда ссориться. ?

Настоящие друзья всегда на месте и помогают
охранять всего. С друзьями всегда
весело. Друзья делают
интересный и захватывающий для жизни. ?

День Святого Валентина — день
когда встречаются с друзьями
где из любимых друзей и любви.

Друзьями любимыми
и признаются в любви друг
другу.

Друг — друзья

день дружбы
день друзей
день любви

28/126M

День святого Валентина

День святого Валентина —

Этот очень красивый день. Мне нравится
быть^{ть} с друзьями. У нас много друзей.
Они все очень близкие сердцу^ю. Видно
я не могу жить без друзей^{зель}. Это
день, день посвящен^{ен} им. Дружба — очень
важно^{важно}. Это день нельзя забыва^{ть}
э^{в этот день}. Делать подарки и друг^{зель} обмени-
ют^ю друг друга. Все у всех хорошее
настроение и все наслаждаются в
это день. Я желаю, чтобы это было
таких^{таких} больше дней.

29/126M

G gnyre

визит

Мои гныр не всегда ~~содержат~~
примесей. Иногда, но не всегда
варимся. Это верный гныр.

30/126M

Мой друг ^y очень заботливый. Он
очень ^у веселый, и мне нравится быть
с ним. Мы говорим друг + другу.

Рольф - это ^e самый лучший друг.

~~Да~~ ^{или} Настоящий друг ^{одн. множ.} может считать?

Почему не каждый друг?

Тогда сразу он видит?

y = u

не да?

Dobrye

День Святого Валентина.

Вопрос →

Настоящий друг это тот, ^{кому} ~~кто~~ можно доверить время и с кем можно хорошо проводить время.

Если вот нашим себе друга, с которым

я провожу время с вами, в частности я хочу сказать в виду честности. Если вы почувствуете, что она не с нами а затем полной честности и заботы связи.

Я думаю настоящим другом это тот, кто честен и внимателен, конечно же друг, с кем можно довериться восточным манерами. ^{дружам это тоже можно называть.} ?

{ В дружбе я больше всего ценю честность.

31/126M

День Святого Валентина

День Святого Валентина —

2 Это очень ^{красивый} прекрасный день. У меня много друзей.
И каждый день обнимать не ~~все~~ ^{то} ~~смысл~~ ^{смысл}. Без
друзей не будет такой поговорки ~~смысл~~ ^{смысл}. С друзьями
веселее. Друзья должны держаться. Друзья — это
те, на кого можно ^{полагаться} ~~надеяться~~ и ^{полагаться} ~~надеяться~~.
Друзья

Дружба

33/127F

Для меня дружба что-то ~~специальное~~
особенно^{ое}. Это как вы получите подругу
все о доверии. Ты чувствуешь сам хорошо и
между вами ~~нет~~^{нет} секретов. Вы ~~можете~~^{можете} понимать ~~еще~~
друг друга. Подруга всегда ~~поможет~~^{поможет} если
тебе надо. Дружба если-то уход друг-друга.
Если-то не можешь жить без подруги.
Друзья всегда ~~помогут~~^{помогут} ~~если-то~~ когда они
не говорят о ваших секретах. Не ~~вам~~^{вам} можно
жевозможно ~~имеющий~~^{без} друзей жить.
Хорошие друзья ~~остаются~~^{остаются}! на всю
жизнь.

Друзда

34/127F

Друзда пугачья. У меня есть много
их ^{их} пугач. Вас все время очень
веселой. Мы ходим к друзьям и
на ^и ~~на~~ ^{берег} ~~на~~ ^{на} берегу. Мы ^{на} ~~на~~ ^{на} берегу. Мы ^{на} ~~на~~ ^{на} берегу.
Мы пугачья оставим себя. Когда
у меня ^{не было} ~~не было~~ ^и ~~и~~ ^и пугач, а она очень
грустная. Меня самая хорошая пугачья
Дружа. Она очень красивая и грустная.
Мы ^{грустная} ~~грустная~~ ^{знает} ~~знает~~ ^{знает} примерно 5 лет. Она
на ^{ая} ~~ая~~ ^{это} ~~это~~ ^{это} Дружа - ^{это} ~~это~~ ^{это} Дружа.
попытки и попытки. попытки.

Дружба

35/127F

У меня есть много хороших друзей.
Дружба — это незаменимый. Я очень
скромная, потому что у меня
есть сильные и настоящие узлы
дружбы. Я осознаю, ~~меня~~ ^я освободить
с друзьями. У нас ^{мы} ~~е~~ ^{проводим} очень все время
вместе. Сотрудничество
равной. Мы не споримся. Мы
судачим и хихикаем. Моя
подруга еще моя сестра. Я
знаю у них ~~целую~~ ^{аа} жизнь. У
меня три ^{их} ~~других~~ сестры. А у
меня ^{одна} ~~одна~~ очень хорошая по-
друга. Я говорю ей мои тайны,
и она ~~не~~ а доверяет ей целиком.
Я знаю, что она не ^{раскрывает} ~~говорит~~
мои тайны. Она милая.

Дружба
люди

37/127F

Моя ~~друзья~~^{друзья} подруга ~~и~~ ^{она} ~~друзья~~^{она}
сильной. ^{она} ~~у нас~~^{у нас} ~~друзья~~^{друзья} очень
веселой. Она очень очень
красивая, ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
маневренная, ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
Она всегда ~~помогает~~^{помогает} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
Я могу доверять ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
Мы знаем все ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
Мы знаем друг-друга уже
4 года, и я очень ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
Я ~~знаю~~^{знаю} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья} ~~и~~ ^и ~~друзья~~^{друзья}
она моя подруга до
конца жизни.

Друзья

Друзья ~~это~~ для меня ^{это когда} ~~друзья~~ ^{много} ~~много~~
 друзей много уважение, доверие и
 понимание. ~~Друзья~~ ^а Друзья говорят друг
 другу ^{обо всем} о всем спрашивают совет.
 Друзья проводят много времени
 вместе. Как ^{становится} изменяются ^{дружбы} ~~дружбы~~.
 Друзья поддерживают ^{друг друга} ~~своих друзей~~.
 Друг всегда есть. ?

Дружба

40/127F

У меня очень много друзей. Моя
лучшая подруга Марита. Она очень
красивая и дружелюбная. Она умеет
танцевать и выступать, она очень
талантливая даровитая. Я знаю её очень
хорошо. Я думаю, что она замечатель-
ная. Я вижу с ней она ходит
каждый день. Мы знаем
друг друга принадлежать одной.
Мы ходим самой школы
принадлежать к ней. У неё
зелёные глаза и длинные
тёмные волосы.

Я думаю, она очень
хорошая подруга.

Дружба

41/127F

Моя ^и лучшая подруга - это Кристина. А
у меня много друзей. Кристина очень
приятная и чинная. Она всегда есть.
Она умеет рисовать и фотографировать.
Я могу позвонить ей всегда. Я могу
доверять ей. Она благонадежная. Ей
нравится спать и ^{она любит} кофе. Мы знаем
друг друга тринадцать лет. У неё
карие глаза, длинные тёмные
волосы и маленький нос.

Дружба

Это хорошо. Я не знаю, Я не знаю
правильно это. Это хорошо судится.

42/127M

Дружба

43/127M

Дружба - это благонравность,
это когда пребываешь вместе.

Друз - это кто-то помогает в
случае необходимости. Дружкой

невозможно купить. Дружкой близко

Дружкой - это кто-то заботится
о тебе.

Хорошие друзья остаются
до конца жизни.

Sõprus

44/127M

Sõprus on midagi sellist, mida iga inimene vajab. Kuna sellist ei ole, siis tuleb teine tulla. Sõprust tuleb osata hoida. Sõpradele saab sõpradeks ja sõnadest ja tegevusest sõpradeks, mida perekonnale ei saa. Sõprus on talitus.

Дружба

Дружба это любовь, это каменный человек, который дружит. Дружба это дружеский тебю. Дружба...

45/126F

- Мне
1. Я не провиста рек-музыку, мне как это слышал
музыкальные и звуки и.а.а.
 2. Я знаю П.А.Т.У. и Максим О. российских
группа
 3. Я слушаю музыку о побе, о электрике и о
кислоте потому что мне провиста тут и они
добавят энергии и это
различия.
 4. Я не хотел бы
 5. Я хотел бы узнать больше о российской музыке,
потому что они со-м.з.и.и. мастерами они хороши, и.а.а.
о музе.

1. Тебе нравится/не нравится
рок - ~~музыка~~ музыка? Почему?

43/126F

Я ^{мне} нравится рок-музыка, ^а
но я не самый большой ^{ее}
поклонник. Может быть, это
просто приятно ^{мне} слушать.

2. Какие российские группы ты
знаешь?

~~Почему~~ Я ^{русские} российские группы я
знаю Пату и Бигуди.

3. Музыка какого стиля ты
слушаешь? Почему?

Я слушаю поп-музыку и
дабстеп. Поп-музыка хороша ^{мне}
для вечеринок. А дабстеп свобод-
ное время я люблю слушать. ^{мне}

~~Мне нравится~~

4. Хотел(ла) бы ты узнать больше ^{мне}
о российской музыке? Почему?

Я не ^{хочу} узнать больше ^{мне} о российской
музыке, потому что я не
могу понять слова все равно.

- 1) Мне не много нравится ^и рок-музыка, ^{потому что} это очень ~~фрагментарные~~ ^{фрагментарные} истории. Я иногда очень ^{люблю} ~~нравится~~ ^{нравится} рок-музыка и иногда не ^{люблю} ~~нравится~~ ^{нравится} это. Это зависит ^{от} ~~от~~ ^{от} моего настроения.
- 2) Я знаю Т.А.Т.У.
- 3) Я слушаю поп-музыку и ~~клуб-музыку~~ ^{клуб-музыку} больше всего. Я слушаю ^{много} ~~много~~ ^{много} другой музыки, ^{тоже} ~~тоже~~ ^{тоже} поп-и клуб-музыка ^{мне} ~~мне~~ ^{мне} нравится очень ^{много} ~~много~~ ^{много}, потому что там хорошие ритмы и бас.
- 4) Я не хотела бы узнать больше о русской музыке, потому что мне не ^{нравится} ~~нравится~~ ^{нравится} это.

1) Мне нравится / не нравится поп-музыка? Почему?
Мне нравится поп-музыка, ^{потому} что это в общем
очень быстрая ритм и интересный восток.

2) Я не знаю много русских ^и групп ^{поэтому} ~~поэтому~~ что
я не интересуюсь ^и русскими ^и музыкантами.

3) Я слушаю всех стилей, ^и когда песня хорошая
я не выбираю по стилю.

4) Нет, ^{потому} что ^{русская} ~~русская~~ музыка не интересна ^{мне} ~~мне~~.

49/126M

Мужика

51/126M

1. Я влюблен, мне хоч э
по-мужски в любимой с
и мне хоч э
хорошо
2. Я хочу, хочу хочу и хочу хочу
3. Я хочу по-мужски, по-мужски
и хочу
- 4) Я хочу, мне хоч э
не хочу хочу и хочу хочу
хочу, хочу хочу хочу

- [illegible]

52/126M

1. Мне не нравится рок-музыка, потому что ~~она~~ агрессивная.
2. Я ~~знаю~~ ^{она} ~~ваши книги~~ ^{то} ~~русский~~ ^о группа ^{ах}
3. Я слушаю радио, потому что ~~я~~ ~~не~~ мне нравится ~~разные~~ ~~стиль~~.
4. Я не хочу знать больше о русской музыке, потому что ~~я~~ ~~не~~ ~~понимаю~~ ^{ах} ~~это~~, и мне не нравится ~~русского~~ ^а ~~музыку~~.

53/127F

1. Мне нравится рок-музыка, потому что ^{она} ~~просто~~ красивая ~~это~~
2. Я знаю Дингу Бина, ^а т.е.
3. Я люблю ~~любую~~ ^{ую} музыку. Это зависит ^{от} ~~на~~ ^{настроения} ~~я~~
4. Я хотела бы узнать больше о русской музыке, потому что это интересно.

54/127F

1. Мне не нравятся по-~~е~~ русская, потому-
что это агрессивный и кролика.

2. Я не знаю никого русского ² языка.

3. Я изучаю Pop, country и Indie. Я
изучаю это ^и интересно ~~мне~~ помогает
^{это} ~~мне~~ нравится это, это они
красивый и интересный.

4. Я не могу узнать больше о
русской культуре, потому-что
это сложно для
меня

55/127F

1. Кет и меня не нравится рок-музыка, потому что ^{она} ~~это~~ очень агрессивная.

2. Я знаю только ^{одну} русскую ^{ую} группу, это Тату, здесь ~~две~~ ^у девочки ^а.

3. Я слушаю ~~Поп~~ ^{Поп} и ~~романтической~~ ^{стиль}, потому что это популярный и очень хороший.

4. Кет, я не хотела ~~бы~~ узнать больше о русской музыке, потому что ^{мне} ~~и~~ ^{мне} не нравится русская музыка и это ~~не~~ ^{мне} интересный ~~о~~.

56/127F

- ① Мне нравится рок-музыка, потому что это красивая и прекрасная.
- ② Я знаю Т.А.Т.В и Дингу Билан^а.
- ③ Я слушаю панк, электроник, рок, инди и метал^и потому что эти привычные и рутинные.
- ④ Я не хотела бы узнать больше о русской музыке потому что мне не нравится русской ая музыка.

57/127F

1. Мне не нравится рок-музыка
потому что мне нравится ^{а я}
поп-музыка. Рок-музыка скучная.
^{прямая}
2. Я знаю NIKITA и T.A.T.U
3. Я слушаю поп-музыка и dubstep.
^и Потому что мне нравится ^{а я}
музыка и ритмические песни.
4. Я не хотела узнать больше о
русской музыке потому что мне
не нравится русский язык и ~~я~~
я не понимаю слова. слова неясны.

58/127F

- 1) Мне нравится рок-музыка, потому что ^{она} это красивая.
- 2) Я знаю Диму ^а Тихона, Т.А.У.
- 3) Я слушаю рок, рэп, электро, дубстеп, хаус, потому что мне ^{это} нравится.
- 4) Я хотела узнать больше ^о российской музыки, потому что ~~то~~ ^{мне} ~~интересно~~ ^{нравится} ^о

60/127F

61/127F

- 1) Я не понимаю рок-музыка. 62/127M
- 2) Куда я знаю?
- 3) Я слушаю классику.
- 4) Я не ~~знаю~~ знаю больше
о русской музыке. Я не
понимаю русский язык.

- 1) ^{ulke} I ^{usemepeski} uprakimci pak-vyzyka, zmo xapamo.
- 2) I mi mego (i'tea), me zaby bablue
- 3) I ^{no} cizimacim pak-vyzyka, zmo xapamo.
- 4) ~~I me go~~ ^{xotim} bimb. I me go yziam bimb.

63/127M

1. Мне не нравится рок-музыка, ^{потому что} ~~потому что~~ я не слушаю ^{этой} музыку.
2. Какие российские группы ^{никого} я не знаю ~~никого~~ не знаю.
3. Я слушаю ~~рок~~ ^{что} и поп-музыку, ^{потому что} ~~потому что~~ я люблю поп-музыку.
4. Я хотел бы узнать больше о российской музыке, ^{потому что} ~~потому что~~ это интересно. ^{так}

64/127M

Дигитальная форма ученических работ

9 класс: классная работа «Мой день» — 12.02.2013

1.

Код учащегося: 124f

Я не люблю спать в выходные дни. Обычно встаю в семь. Утром я не ем. это привычка. Но всегда есть в школе, а также в вечернее время. Школе продолжаться в два/три. Мне понравилось классов где учителя хорошие и интересные темы, такие как история и химия.

После обучения в школе собираются но теперь я иду только потому, сейчас я пошел к последним операциям. Я иду к примеру круг и я Kodututar. Родители часто помощь на дому. Я должен сделать конкретные задачи. Я не.

В общем я часто придется закрыть школьный день, который будет учить меня более независимыми.

2.

Код учащегося: 124f

Я обычно встаю 6.30. По утрам Я ем йогурт и чай. Я пойду в школу и учусь. Обеденный я ем всегда колбаса и белый хлеб. А пью сок или вода. Я ненавижу учусь Английский Язык. И не ненавижу математику. Мой день утомительно. А Я устраивает это. Мне нужно работать в дома. В дома Я убирать моя комнату, вытирать пыль. Мама сама гладить. Я не люблю Лук и салат. Люблю свинина, картошка и бройлер. Я обычно иди магазине. Я делаю домашняя задания. В дасуг Я иди в выводы или был за компьютера. В школу Я гаварю май друзья.

3.

Код учащегося: 124f

Я встаю обычно 6:50. В субботу и в воскресенье 12:00. Я ем на завтрак мала. Тогда Я чищу зубы и причёсываюсь. Тогда Я иду в школу. Потом школе Я обедаю. Мне нравится картошка и сосиски или бройлер. Я занимаюсь с спортом. Я играю баскетбол. Тоже мне нравится плавать. Тогда я делаю домашняя задания. Иногда Я смотрю телевизор. Много времени Я за компьютераом. Обычно Я ем ужин 19:00. Мне очень нравится суп. Ещё Я ем десерт. Я ем очень много фрукты: апельсины и яблоки, а Я не ем бананы. Мне не нравится бананы. Я чищу зубы и ~~делаю~~ умываюсь и тогда Я ложусь спать. Я ложусь спать 23:30.

4.

Код учащегося: 124f

(6.15) На утром Я восстаню и ~~начинаю-есть~~ назавтракаю. Потом расчёсываюсь и чишу зубы. 7.30 Я иду на школу. 16.00 иду на тренировка. Этот кончать 18.00. Иду на дома. тогда потом начинаю учусь. 22.00 Я иди спаяю.

Я ~~жечю~~ доЛжна стеЛаю очень много помогаю мама. Я доЛжна: поставаяо сосуд в посудомоечная машина; убираю комнату; сторожую два маленькая брата.

5.

Код учащегося: 124m

Я обычно встаЮ 7.00. Я не ем завтрак. Я чистить зубы в завтрак. Я Лажусь спатес 24.00. Я в школе 6–7 h. Я должень учиться, спать есть. В дома я должен убираяО Комната. Мой обег очень скучно, Я в компьютер. В вечером Я смотрю телевизор. У меня много свободное время. Я не ем рыба. Я ем много фриткие. Я занимаюс спортом. Я нравитсЯ футбол и баскетбол. Я не делаюс зарЯдку.

6.

Код учащегося: 124m

Я обычно встаю 7.30. Я всегда есть завтрака. Каждый понедельник Я есть поджаренной булky. На завтре Я очень медленный. На понедельникке Я семь уроков. Это очень утомительный. Мой любимый урок на понедельник физический. Я ненавижу биологий. После школы у меня немного свободное время. Гогда я за компьютером. Там я читаю новости и слушаю музыкойы. Потом у меня урок танцев. Вечером я ужинаю и смортрю сериала. У меня не домашняя работы. Я веду здоровый образ жизни. И вечером у меня баскеболом тренировка.

7.

Код учащегося: 124m

На утром я встаю 6.40. Я наряжать, ~~мытьея~~ чищу зубы и гуляю на школу. 13.50 Я гуляю на домой. Я отдохнутъ один час а тогда Я идтну на улицу с другом. Около ~~звонек~~ часы 17.00 Я обычно иду на домой и ~~еетъ~~ ем обычно три бутерброды, тогда Я ~~начнаъю~~ делать домажний задания. Обычно на ~~звонек~~ часы 19.00–19.30 Я иду переделый иду на улицу до ~~звонек~~ часы 21.00, тогда Я иду на домой и был на компьютером до ~~звонек~~ часы 23.00. ~~тогда~~ Тогда Я-иду Я играем по компьютером играть. Я иду чищу зубы и тогда иди в ~~ностель~~ кроват и смотрю телевисор, до часы 23.30 и тогда я иду на спать.

8. Код учащегося: 124m

Я обычно стаю 7.15 утром. Утром я ем кашу. Я поиду школу. Там Я учусь. Я поиду домой. домой Я играю компьютер и зделаю домашние задание. вечером Я поиду на тренировку. Я играю футбол.

9. Код учащегося: 124m

Я обычно стаю 7.05 утром. Утром Я ем бутерброд. И долгда Я паиду школу. Там я учусь. После ето Я паиду домой. Доме я смотрю TV, отыхаю и кушаю. 16.30 Я паиду играт на гитаре или на акордионе. 1 час Я там играю и паиду домой. 18.00 моя мама придёт домой из работы. Я играю на компьютере ето время. И вечером я паиду 18.30 солфежию и после ету Я паиду играт баскетбол. 21.00 Я паиду обратно домой. Вечером Я кушаю, учюс и сплю. И на следушей день Я делаю самые вещей.

10 класс: классная работа «Мой день» — 05.03.2013

10. Код учащегося: 125f

Я вставаю 7.00. 7.45 я ходить в школу. Я многому научься в школе. у меня любимый предмет географии, потчему что ето интересно. После школу я иду на тренировку.

11. Код учащегося: 125f

В утром Я просыпаюсь обычно сейчас 6.20. Затем Я чистию зубы и ем. Потом Я еду в школу. Мой любимица уроки литература, чтобы Я нравича читаю. В школе обычно 5–8 уроки. Утверг самый высокий день. Школа обычно заканчивает 2–4 сейчас. Затем Я еду дома и делаю домашней работу.

12. Код учащегося: 125f

Я просыпаюсь 6.40 утром. тогда начинаю есть у ставивлю одеваю. 7.25 двигаюсь школе. школе могу 8.00. любимец часа нет быть. на школу Я час автобус дома. тогда начинаю есть. тогда двигаюсь компютере у начинаю учиться. учись 2 часа.

13. Код учащегося: 125f

Утром я вставаю в 7 часов. Потом я иду в школе. Уроки начинаются в 8 часов. В 12 часов я обедаю вместе с моими одноклассниками. После школы я иду домой. Потом я смотрю телевизор, рисую, играю в компьютере или читаю книгу. Я ужинаю обычно в 6 часов и с моей семей. Вечером я делаю уроки.

14.

Код учащегося: 125f

Я просыпаюсь в половина семь. Я иду в школу в половина восемь. Мои первая урок математика, второй урок математика, третий урок литература, четвёртый английский язык, пятый и шестой хозяйство и семьей Зувропа ~~теини~~ цивилизованности — мои любимый урок. После уроков я занимаюсь стрельба из лука.

15.

Код учащегося: 125f

Я просыпаюсь 5.30. Школьное день начинается 8.00. В школу я учусь очень много. Мы едем через 4 часа. ~~Мая~~ Меня любимая часа ление. Школ заканчивается 14:45. Я езжу дома и дома смотрю телевизора, позже учусь, есть вмесе с родителям. Я иду спать 23.30.

16.

Код учащегося: 125f

Я встаю 7.00. Я иду в школе с автомобил. Я иду в Пайдеской Общей Гимназии, в 10. класса. После школа, я занимаюсь с волейбол. Мне нравится играть волейбол. Моя любимый урок англиский язык почему, что это легко и интересно. Русский язык очень трудный урок.

17.

Код учащегося: 125f

Я просыпаюсь в 6.30 утром. Теперь Я ем, мою и одеаюсь. После одевать мы — Я и моя папа — едем до шкоЛе и на работе. В шкоЛе уроки ~~нача~~ начинаются в 8.00. Я ЛюбЛю русский язык и анГЛиский язык. Уроки обычно закончивается в 14.00 иЛи в 15.00.

18.

Код учащегося: 125f

Я просыпаюсь сейчас 7. Затем я чистить жубы и есься. Уроки начаться сейчас 8. Я поиду в шкоЛе по автобусу. Сегодня у меня пять уроки. В шкоЛе сЛожно чтобы у нас есть много контроЛьная работа. Любимый урок — история, чтобы у меня нравиться исторические событие.

19.

Код учащегося: 125m

Р проснуться 7.00. Потом Я ем завтрак. Потом умывать. 7.30 куда школа. Я люблю школа. Уроки начинаются 8.00. Янятия продолжится 14.00.

20.

Код учащегося: 125m

Я просыпаюсь в 7.00. Школа заканчивается в 15.00. После этого у меня есть фотография уроки. После этого у меня три часа тренировки. Я иду спать около 23.00.

21.

Код учащегося: 125m

Я встаю 8.00. Тогда Я еду, и хожу в школу. В школе Я учу Английский и Русский Язык. После школы Я иду в тренажерный зал. После тренажерного зала, Я иду домой, чтобы поесть и играть в компьютерные игры. Когда Я закончил играть игры, то Я иду спать.

11 класс: классная работа «День Святого Валентина / Дружба» — 14.02.2013

22.

Код учащегося: 126f

День Святого Валентина есть день друзей и приближёнными памятки. Тогда день дарил бы дари проводил бы времена с ними. Особенно особый есть тут среди молодёжный. Человек, кого отсутствует дорогой должен день вместе с друзьями. Дружбы основание бы есть доверие. Существенный тоже есть считаться.

23.

Код учащегося: 126f

Дружба очень важная. Если у тебя друзья, у тебя есть люди кто можно доверять. Основания дружба доверие. Некоторые люди подружиться с людьми быстро и некоторые люди очень замкнутый и у них немного друзей и подружиться с людьми медленной.

Я думаю что я относиться второй категорией. У меня не много друзей а всё очень важный. Всё отмяться, а потому что у нас общий прожить, у нас очень хорошая дружба. Истинная дружба развиваться очень долго.

24.

Код учащегося: 126f

День святого Валентина в прохладный день. Выпекаете пирог в вечернее и лучшие друзья приходят в гости. Хороший парень обещал привезти мне цветы сегодня. У меня есть очень хорошие друзья, таким образом идет очень памятный вечер.

Друзья являются очень важной частью моей жизни и я не могу жить без них.

25.

Код учащегося: 126f

Очень много счастья и любви. У тебя моя милая подруга и я считаю себя о тебе.
Дружба очень самая главная и хрупкая вещь.
Настоящий друг очень нужен.

26.

Код учащегося: 126m

Я держу моих друзей. Они мне очень дороги. Без них меня не было бы с кем
никому поговорить. Некоторые из них очень хорошие друзья. Дружба — это
когда люди хотят быть вместе, когда они интересуют друг друга, доверяют друг
другу. Это больше, чем приятная компания или близость интересов.

27.

Код учащегося: 126m

Это особенный день. Мои друзья очень интересны и милы.
Друзья очень важны. Это день обозначить дружбу. Это тоже любить день. Дружба
искренняя.
Мой очень много друзей. Дружба сохранять вечно. Друзья нельзя ссориться.
Настоящие друзья всегда на месте и помогают охотнее всего. Друзьями всегда
веселый. Друзья делают жизнь интересной и хорошей для жизни.
День Святого Валентина день, где ценится дружба и любовь.

28.

Код учащегося: 126m

Это очень красивый день. Мне нравится быть с друзьями. У нас много друзей.
Они все очень близки сердцем. Видно, что я не могу жить без друзей. Это день
было им. Дружба очень важная. Этот день нельзя забывать. Делают
подарки и друзья обнимают друг друга. У всех хорошо настроение и все
наслаждаются этим днем. Я желаю, чтобы было больше этих дней.

29.

Код учащегося: 126m

Мой друг не всегда бывает приятным. Главное, что он меня понимает. Это верный
друг.

30.

Код учащегося: 126m

Мой друг очень добродушен. Он очень весел и мне нравится быть с ним.
Мы доверяем друг другу. Доверие — это самое главное в дружбе. За
Настоящий друг может считать. Поистине не много друзей. Tõelisi sõpru on vähe

31.

Код учащегося: 126m

Настоящий друг это тот, кого можно доверять и с кем провести время. Если вы нашли себе друга, с которым я провожу время с вами, в частности следуем сипить в виду честность. Если всё чувствуете, что она не с ним а затем полной честности и заботы связи.

Я думаю настоящий друг это тот, кто честный и внимательный, конечно друг, с кем можно делится воспоминаниями. Другими это, кто накого можно надиятся.

32.

Код учащегося: 126m

Это очень ~~прекрасный~~ красивый день. У меня много друзей. Я ~~каждый~~ день общаюсь не с многими. Без друзей не будет с кем поговорит. С друзьями веселит. Друзья должны держаться. Друзья на кого можно надеяться и доверять.

12 класс: классная работа «День Святого Валентина / Дружба» — 14.02.2013

33.

Код учащегося: 127f

Для меня дружба что-то особенный. Это как вы получите подруге все о доверии. Ты чувствовать сам хорошо и между вами не секреты. Вы ~~можете~~ понимать друг друга. Подруга всегда есть когда надо. Дружба если-то уход друг-друга. Если-то не может жить без подруга.

Друзья всегда поможет. Когда они не говорят о ваших секретов. Невозможно имеющий друзей жить. Хорошие друзья остаются!

34.

Код учащегося: 127f

Дружба чудесная. У меня есть много хорошей подруга. Вас всё время весёлый. Мы ходим в празднике и танцуем. Мы охранять один другого. Моя подруга осчастливит меня. Когда у меня не подруга, я была очень грустная. Меня самая хорошая подруга Фрита. Она очень красивая и дружеская. Мы знаем примерно 5 лет. Она надёжность. Дружба была доверие, понимание и помогать.

35.

Код учащегося: 127f

У меня есть много хорошие друзей. Дружба, это незаменимый. Я очень скромная, потому что, у меня есть сильные и настоящие узы дружбы. Я освободить с другом. У нас очень весёлая время вместе. Сотрудничество ровной. Мы не ссоримся. Мы судачим и хихикаем. Моя подругие ещё моя сёстры. Я знаю у них целый жизнь. У меня три лучших сестры. А у меня одинь очень хорошая подруга. Я говорю её мои тайны, и я доверяю её целиком. Я знаю что она не говорит мои тайны. Она лучшая.

36.

Код учащегося: 127f

Дружба это особа отношение. Они пополняю кое-что. Друзя доверить кое-что. Моя подруга любитель музыки. Друг никогда осуждающий. Друг — солнце сияние твой дней. Друг свегда поддерживает.

37.

Код учащегося: 127f

Моя лучая подруга Каари смейной. У нас всегда очень весёлый. Она очень очень красивая, дружеская, консультативная, верная мне. Она всегда помогает ~~мне~~ меня когда у меня горе. Я могу доверяю она. Мы знаем все друг-о-друге. Мы знаем друг-друга уже 4 года и я очень счастливый я знают она. Я думаю что она моя подруга до конца жизни.

38.

Код учащегося: 127f

Моя лучвая подруга очень весёлый и дружеский. Её зовут Кристи. Она любят поють и есть. Она очень-очень нетерпеливый и она любят её мальчик очен много и мне тоже. Мы делаем всё вместе. У неё собака — Софи и сестра — она любят они. Я говорю всё к Кристи и делению моя тайна. Подруги до конца жизни. Она паршивец.

39.

Код учащегося: 127f

Дружба для меня между двумя людми уважение, доверие и понимание. Друзья говорят друг друга о всем и спрашивают совет. Друзья проводят много времени вместе. Так изменяются близки. Друзья поддерживают свой друзей. Друг всегда есть.

40.

Код учащегося: 127f

У меня очень много друзей. Моя лучшая подруга Марита. Она очень красивая и дружеская. Она умеет танцевать и выступать, она очень даровитая. Я знаю она очень хорошо. Я думаю она заменимая. Я вижу она почти каждый день. Мы знаем друг-друга тринадцать ~~год~~ лет. Мы ходили самый школе тринадцать лет. У неё зелёные глаза и сильные тёмные волосы.

Я думаю она очень хорошая подруга.

41.

Код учащегося: 127f

Моя лучая подруга — это Кристел. А у меня много друзей. Кристел очень приятная и умная. Она всегда есть. Она умеет рисовать и фотографировать. Я могу позвонить ей всегда. Я могу доверять её. Она благонадёжная. Ей нравится

спать и кофе. Мы знаем друг-друга тринадцать лет. У неё карие глаза, сильные тёмные волосы и малый нос.

42. Код учащегося: 127m

Это хорошо. Я не знаю, я не умеет праводить это. Это просто случиться.

43. Код учащегося: 127m

Дружба — это благонадёжность, это когда провадите время вместе. Друг — это кто-то помогает в случае необходимости. Дружей невозможно купит. Дружъя — это кто-то ститаться о тебе. Хорошые друзья остаются до конца жизни.

44. Код учащегося: 127m

Дружба ест вещь, что каждый человек нуждаться. без Дружба ест трудный живу.

11 класс: классная работа «Российская музыка» — 14.03.2013

Опорные вопросы:

- 1) Тебе нравится / не нравится рок-музыка? Почему?
- 2) Какие российские группы ты знаешь?
- 3) Музыку какого стиля ты слушаешь? Почему?
- 4) Хотел (-а) бы ты узнать больше о российской музыке? Почему?

45. Код учащегося: 126f

Я не нравится рок-музыка так как это слишком шумящий и громко. Я знаю Т.А.Т.У. и Максим о российских группах. Я слушаю музыку о попе, о электре и о клубе почему что мне нравится шум и они дают энергия и эсть ритмика. Я хотела бы узнаю больше о российской музыкие, почему что они мастерют очен хороше ~~клуб~~ музыку о клубе.

46. Код учащегося: 126f

Мне не нравится рок-музыка потому что я думаю это скучная, очень шумная и звучание не хорошо. Я знаю русская групп Т.А.ТУ и Максим. Я слушаю музыку о попе, о электге и мне очень нравится музыка о клубе, почему что они очень ритмические, быстрое и они эсть очень хорошо бас. Я хотела бы узнат больше о российской музыке, почему что там очень много певицы и русские делают очень хорошо музыка.

47. Код учащегося: 126f

Я нравится рок-музыку, но я не самый большой поклонник. Может быть, это просто приятно слывать. Россииские группы я знаю Тату и Бумер. Я слуваю поп-музыку и дабстеп. Поп-музыка хорова для вечеринок. А дабстеп свободное время

я люблю слушать. Я не узнать больше о российской музыке, потому что я не могу понять слова все равно.

48.

Код учащегося: 126f

Мне не много нравятся рок-музыка, потому что это очень строгий. Я иногда очень нравятся рок-музыка и иногда не нравятся это. Это зависит от моего настроения. Я знаю Т.А.Т.У. Я слушаю поп-музыку и клуб-музыку больше всего. Я тоже слушаю другой стили. Поп- и клуб-музыка нравятся очень много, потому что там хороший ритм и бас. Я не хотела бы узнать больше о российской музыке, потому что мне не нравятся это.

49.

Код учащегося: 126m

Мне нравится рок-музыка, потому что это в общем очень быстрый ритм и интересный вест. Я не знаю никакие русские группы потому что я не интересуюсь с русским музыком. Я слушаю всех стили, когда песня хорошая. Я не выбираю по стили. Нет, потому что ~~русская~~ российская музыка не интересует меня.

50.

Код учащегося: 126m

Мне нравится рок-музыка потому что есть песни для каждого настроение. Я знаю Дима Билан и Тату. Я слушаю электронную музыку потому что я чувствую лучше. Нет, потому что я неинтересуюсь в русской музыке.

51.

Код учащегося: 126m

Нравится так как рок-музыка приятный слушать и этот успокоительный. Я знаю Русские Бабушке и Дима Билан. Я слушаю рок-музыка, поп-музыка и джаз. Не узнать, так как это очень хорошо и Я нравится другой музыка, российской музыке скучный.

52.

Код учащегося: 126m

Мне очень нравится рок-музыка — я даже сам играю рока на разные инструменты. Я думаю рок-музыка такая ритмическая, захватывающая. Она может быть быстрая или медленная по ритму, или мажорная и минорная. Совсем, рок-музыка очень современная — популярная до сих пор. Рок-группа Любэ, Земляне, Кино. Мой выбор стилей очень широкий. Вообще, мне нравится тяжёлая музыка, но также я могу слушать спокойную музыку. Российская музыка (славянская музыка) очень серьёзная, конкретная. Мелодия и не сложная, но также простая и

интересная. Мне очень нравится российская музыка, но я очень мало знаю об этом.

12 класс: классная работа «Российская музыка» — 14.03.2013

Опорные вопросы:

- 1) Тебе нравится / не нравится рок-музыка? Почему?
- 2) Какие российские группы ты знаешь?
- 3) Музыку какого стиля ты слушаешь? Почему?
- 4) Хотел (-а) бы ты узнать больше о российской музыке? Почему?

53.

Код учащегося: 127f

Мне не нравится рок-музыка, потому что это агрессивная. Я не знаю вообще ничего российские группы. Я слушаю радио потому что мне нравится разные стили. Я не хочу знать больше о русской музыке потому что я не понимаю слов и мне не нравится русскую музыку.

54.

Код учащегося: 127f

Мне нравится рок-музыка, потому что это красивая. Я знаю Дима Билан, Т.А.Т.У. Я слышаю любой музыку. Это зависит в настроении. Я хотела бы узнать больше о российской музыке, потому что это интересно.

55.

Код учащегося: 127f

Мне не нравится рок-музыка, потому-что это агрессивный и кромка. Я не знаю никого российские группы. Я слушаю Pop, Country и Indie. Я слушаю это стили почему мне нравится это, это красивый и мелодический. Я не хочу узнать больше о российской музыке, потому-что это скучный.

56.

Код учащегося: 127f

Нет, у меня не нравится рок-музыка, потому что, это очень агрессивная. Я знаю только один русская группа это ТАТУ, здесь две певцы. Я слушаю ПОП стил, потому что это популярный и очень хорошо. Нет, я не хотела узнать больше о российской музыке, потому что у меня не нравится российская музыка и это не интересная.

57.

Код учащегося: 127f

Мне нравится рок-музыка потому-что это красивая и прекрасная. Я знаю t.A.T.U и Дйма Билан. Я слушаю панк, электроник, рок, индие и метал потому что эти увлекающую и рутмичтетские. Я не хотела бы узнать больше о российской музыке потому что мне не нравится россиской музыка.

58.

Код учащегося: 127f

Мне не нравится рок-музыка потому что мне нравится поп-музыка. Рок-музыка скучный. Я знаю NIKITA и T.A.T.U. Я слушаю поп-музыка и dubstep. Потому что мне нравится быстро музыка и ритмические песни. Я не хотела узнать больше о российской музыке потому что мне не нравится русский язык и я не понимаю слова.

59.

Код учащегося: 127f

Мне нравится рок-музыка потому что это энергичный. Я не знаю ни одной российской группы. Я слушаю дубстеп, поп-музыка и все ритмические песни потому что я люблю музыку. Я не хотела бы узнать о российской музыке потому что я не люблю российской музыку и не русский язык.

60.

Код учащегося: 127f

Мне нравится рок-музыка, потому что это красивая. Я знаю Дима Билан, T.A.T.U. Я слушаю рок, рап, электро, дубстеп, хип-хоп, потому что мне нравится. Не хотела узнать больше российской музыке, потому что это не интересный.

61.

Код учащегося: 127f

Мне нравится рок музыка, потому что это красивый. Я не знаю ни одной российской группы. Я слушаю рок и поп музыка, потому что это нравится. Я хотела бы узнать больше о российской музыке, потому что я не знаю ни одной российской группы.

62.

Код учащегося: 127m

Мне не нравится рок-музыка. Куда Я знаю? Я слушаю классику. Я не узнать больше о российской музыке. Я не понимаю русский язык.

63.

Код учащегося: 127m

Мне нравится рок-музыка, это хорошо. Я не надо (ей tea), не хочу вообще. Я слушаешь рок музыку, это хорошо. Нет. Я не бы узнать больше.

64.

Код учащегося: 127m

Мне не нравится рок-музыка, потому что я не слушаю музыку. Я не знаю ни кого. Я слушаю поп-музыку, Я люблю поп-музыку. Я хотел бы узнать больше о российской музыке, потому что это интересный.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Iren Šarapova (sünnikuupäev: 25.12.1969.a),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Kommunikatiivselt tähenduslikud ja mittetähenduslikud grammatilised vead eesti
õppekeele kooli õpilastel vene kirjakeeles

mille juhendaja on Olga Burdakova,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse
tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas, 22.05.2014